نموذج ترخيص

انا الطالب : بنان وليم الياس زهران أمنح الجامعة الأردنية و/أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و /أو استعمال و /أو استغلال و/ أو ترجمة و/ أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي (الكتاب) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمحمود البطل وآخرون وسلسلة (كلمة ونغم) لغازي أبو حاكمة وناصر إسليم وفق معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) دراسة تقويمية تحليلية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: بنان وليم الياس زهران

التوقيع:

التاريخ: ٢٦/١٢/٢٠١٧

المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي (الكتاب) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمحمود البطل وآخرون
وسلسلة (كلمة ونغم) لغازي أبو حاكمة وناصر إسليم وِفق معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) دراسة تقويمية تحليلية

إعداد

بنان وليم الياس زهران

المشرف

الدكتور نزار مسند ارشيد القبيلات

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الأول 2017

قـرار لجنة المناقـشة

نوقشـت هـذه الرسـالة **المهـارات الاستقبالية والإنتاجيـة فـي سلسلتي (الكتـاب) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمحمود البطل وآخرون وسلسلة (كلمـة ونغم) لغازي أبـو حاكمـة وناصر إسليم وِفـق معايير المجلس الأمريكـي (آكتفل) دراسـة تقويميـة تحليلية** وأجيزت بتاريخ ٢٠/١٢/٢٠١٧م.

<u>أعـضـاء لجنة المنـاقـشـة</u>

<u>الدكتور</u>	<u>التوقيـــع</u>
الدكتور نزار مسند ارشيد القبيلات، مشرفًا ورئيسًا **أستاذ مشارك/ النقد الأدب الحديث وتعليم اللغة العربية للأجانب**	....
الأستاذ الدكتور محمد أحمد القضاة، عضوًا **أستاذ/ النقد والأدب الحديث**	....
الدكتورة فاطمة محمد سليمان العليمات، عضوًا **أستاذ مشارك/ لغة ونحو**	....
الدكتور يوسف عبد الرحيم أحمد الربابعة، عضوًا **أستاذ مشارك/ لغة ونحو (جامعة فيلادلفيا)**	....

الإهـــــــــداء

أُهدي هذا العَمل إلى كلِّ مَن وقفَ بجانبي ومن تمنى لي الخير والسداد، وساعدني على إنجازه، وقدّم لي العون مهما كان، وصبر على هفواتي في سبيل إتمامه، وأخص بذلك أمي التي كانت وما زالت الأنموذج الحقيقي لمعنى المرأة الحنونة الصبورة والقوية والمثابرة للوصول إلى القمم، كما وأشكر صبرها على تناثر أوراقي في كل مكان خلال فترة كتابتي للرسالة، ودعائها لي في كل مرحلة في حياتي، وأبي الذي أنار دربي وشجعني على إكمال دراستي العليا، فما أصبحت عليه الآن ما هو إلا صورة انعكسَتْ عن جِدّه ومثابرتهِ في نيل التفوق في مراحل دراسته وصولًا إلى الدكتوراة، وأختي التي ما انفكت يومًا عن دعمي ورعايتي ومساعدتي. راجيةً من الله أن يتقبله مني وأن يجعله علمًا نافعًا أستنير به.

الشكـــر والتقديــــر

بدايــةً أحمـد الله تعـالى حمـدًا طيبًـا كثيـرًا، إذ أعـانني علـى إنجـاز هـذا البحـث، ورزقني الصبر عليه لإتمامه، وأسأله أن يجعله علمًا نافعًا لي ولغيري لمن يقرأه.

وأتقدّم بالشكر من كل من أعانني على إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر مشرفي الفاضل الدكتور نزار مسند ارشيد القبيلات على الملاحظات التي وجهها لي ودعمي على استكمال هذا العمل.

ولن أنسى ما قدّمته لي عائلتي وأصدقائي، عسى الله أن يعطيني المقدرة على ردّه ويجزي كل من أعانني خير جزاء.

إليهم جميعًا خالص شكري وعرفاني..........

الباحثة

بنان وليم الياس زهران

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

الموضوع **الصفحة**

الموضوع **الصفحة**

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي (الكتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) لمحمود البطل وآخرون وسلسلة (كلمة ونغم) لغازي أبو حاكمة وناصر إسليم وِفق معايير المجلس الأمريكي (آكتفل) دراسة تقويمية تحليلية.

إعداد
بنان وليم الياس زهران

المشرف
الدكتور نزار مسند ارشيد القبيلات

الملخص

قامت هذه الدراسة بـالتعرف على المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي كتاب (الكتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) و(كلمة ونغم) لتعليم العربية للناطقين بغيرها ورصدهما في محتوى السلستين وطرق استثمارهما وتفعيلهما وبيان مدى الاستفادة التي حققها الطلبة من هاتين السلسلتين، وأظهرت هذه الدراسة مدى مراعاة هاتين السلسلتين لأسس ومعايير المجلس الأمريكي (آكتفل). إذ قامت بفحص هذا الجانب، وبيّنت مدى المواءمة والتناسب بين ما تطرحه هاتان السلستان وما تفرضه وتؤطره المعايير. فالمستويات اللغوية (المتقدم والمتوسط والمبتدئ والمتميّز) لها حدود منصوص عليها في المعايير الدولية، والمهارات تتباين تبعًا لتلك المستويات. ليأتي دور الدراسة في تقييم وإيجاد الرابط بين ملامح كل متعلم وفقًا لمستواه وبين المحتوى العلمي في هاتين السلسلتين. الذي يشمل المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) والإنتاجية (الكتابة والمحادثة).

كما وحاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على الجانب الثقافي المقدّم في هاتين السلستين، وأبرزت أهمية طرحه وتضمينه لتعلُّم اللغة واكتسابها وضرورة انغماس المتعلم في بيئة اللغة التي يودّ أن يتعلمها، وذلك عن طريق تحليل أهم الجوانب الثقافية التي تمت مراعاتها في هاتين السلسلتين، وقد وضعت مجموعة من الاقتراحات التي يمكن اتباعها للوصول إلى أفضل الطرق التعليمية بهدف التقليل من المشكلات التي قد يتعرض لها المتعلم، علّها تسهم لاحقًا في تعديل بعض المناهج الموضوعة في أقطارنا العربية لتكون محكومة بمعايير دولية لا يمكن إغفالها وربما يستفيد منها أصحاب السلسلتين السابقتين في تقويم النسخ الجديدة منها.

وقد ركّزت هذه الدراسة على تبيان مدى ما أخذ اللاحق من السابق، وحجم الاستفادة التي حققتها سلسلة كلمة ونغم في مجال تدعيم المحتوى التعليمي وتعزيز الجوانب التقييمية والأنشطة المنهجية واللامنهجية، بهدف تحويل الدراسات النظرية إلى خبرات عملية، وغمس الطالب في بيئة اللغة المتعلّمة.

المقدّمة:

ثمة سلاسل عديدة من المناهج التي تختص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمنها الرائد والرائج ومنها ما هو حديث الطبع، وفي المجمل تحاول هذه المناهج/المقررات الدراسية وعبر سلسلة من الكتب التي تُصدرها تحقيق أفضل المتطلبات؛ بغية سد الحاجيات لدى متعلمي اللغة الأجانب من خلال خلق منهاج حيوي يكثر من التمارين الميكانيكية والأنشطة اللغوية وغير اللغوية التي من شأنها تسهيل مهمة الطالب وعون المعلّم في مهمته وباتخاذ أنجح الطرق وأسهلها، ولعل من أهم هذه الكتب التي اشتهرت مؤخرًا وراج اسمها في هذا المجال وأصبحت مرجعًا أصيلًا لكل متعلمي العربية: سلسلة محمود البطل والمعروفة بسلسلة (الكتاب) بأجزائها الثلاثة، فقد أصبح هذا المنهاج منهجًا مهمًا وأساسيًا لدى المراكز والجامعات على مستوى العالم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير أن مجال التنافس ما زال مفتوحًا تبعًا لتبدّلات المعطى التدريسي وظهور ظروف سياسية واجتماعية هنا وهناك أدت إلى ظهور سلاسل جديدة من الكتب اختصت بدورها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منها: سلسلة (كلمة ونغم) – محورالدراسة والنقد- التي أعدها كل من: غازي أبو حاكمة وناصر إسليم. وتكمن أهمية الدراسة بما قدمته في الفصل الثاني من تحليل ومقارنة قامت بها الباحثة بهدف الكشف عن المهارات الاستقبالية والإنتاجية في هاتين السلسلتين، ومعاينة الجوانب التي تمت مراعاتها، لتعزيز المهارات اللغوية وتدعيمها بما أمكن من تمارين وأنشطة ثقافية مرافقة.

والدراسة تضع نصب عينيها أيضاً الدور الذي لعبته المعاهد والمراكز في تأليف المناهج التعليمية لطلبتها من غير أبنائها، وأهمية الدور الذي اطلعت به سلسلة (الكتاب) على نحو خاص وكذلك مناهج حديثة الطبع والانتشار كـ"سلسلة (كلمة ونغم)، فقد تناولت هاتان السلسلتان جوانب تعليمية وأسس منهجية مختلفة إلى حدٍّ ما؛ فقد ركز كتاب (الكتاب) وأسّس لمنهجية بَحث تتركز في قضايا مثل إدخال العامية وتباين الثقافة والأخبار ولغة وسائل الإعلام وغيرها. وقد رأى مؤلفو منهاج الكتاب (محمود البطل وكريستين بروستاد وعباس التونسي) أن فلسفة المنهاج عندهم تقوم على تمثّل واقع اللغة دون وصاية، وأن هدف هذا الكتاب ليس فقط تعلم الفصحى بل أيضا العامية؛ لأنها تنتمي لواقع يفرض شرطه في بنية المنهاج وفي حاجة المتعلم الأجنبي، لذلك لجأ إلى الفصحى المبسطة – كما أورد في مقدمة المنهاج – التي تلتزم بمبدأ (سكن تسلم)، أما الحوار فكان يدار في بعض الأحيان بمستوى اللغة العامي، وذلك لأن أي حوار بالفصحى بين المتكلمين سيكون مصطنعًا.

ويعود المؤلفون لقضية تلاقي قضية العامية والفصحى والعلاقة بينهما؛ فهي وثيقة الصلة وتمس صلب الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج بمختلف أجزائه، ومن خلال هذه القضية يرى المؤلفون أهمية أن يتعرض الطالب للعملية التعليمية بشكل تدريجي بحيث يفهم طبيعة العلاقة التي تربط كلاً من: الفصحى والعامية ويدرك أنهما تمثلان امتدادين لواقع لغوي واحد، وأن بلوغ أي مستوى متقدم من مستويات الكفاية في اللغة العربية لا يمكن أن يتحقق بأحد المكونين دون الآخر.

أما السلسة الثانية التي ستدرس وتقارن بالسابقة فهي سلسلة: (كلمة ونغم)، فقد ركز واضعوها على مناقشة قضية اكتساب اللغة العربية والثقافة كوحدة واحدة، وجعل هذه القضية منظمة بطريقة محددة تساعد الطالب على كسب أفضل المهارات بوقت قصير، ولكن ليس على حساب نوعية اللغة والثقافة وقد تناولت هذه السلسلة عدة قضايا أهمها:

1- اللغة العربية واللهجات المتداولة.

2- الموسيقى والأغاني.

3- التنظيم والتسلسل.

4- الثقافة.

5- المصداقية والاعتدال في طرح المهارات المختلفة.

6- اللغة الإعلامية.

7- الصور المتحركة.

8- الأفعال والصفات المتداولة.

9- أسلوب التقديم والعرض.

ومما لا شك فيه أن تعليم اللغة العربية لأبنائها مختلف تمامًا عن تعليمها لغيرهم، وتبعًا لهذا الاختلاف؛ فإنه ينبغي أن يختلف الكتاب التعليمي الموجه لفئة لم تتعلم العربية بالفطرة ولم تكتسبها من بيئتها الأولى، والحقيقة أن كثيرًا من المهتمين بنشر اللغة العربية قد أغفلوا كثيرًا من هذه الفروق الأساسية زمنًا طويلًا، ولم يضعوا معايير موَّحدة في تأليف هذه الكتب حتى ظهرت مؤشرات الكفاية التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتفل) لذلك تعد هذه الرسالة من أولى الدراسات – وفق علم الباحثة – التي قامت بتقييم كتب تعليمية لغير الناطقين بالعربية وفقًا لمعايير آكتفل العالمية، ما يجعلها فريدة في طرحها ومضمونها.

علمًا بأن الكتب التعليمية تزداد بازدياد الراغبين في تعلُّم العربية، لذلك فهي بحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تقيمها وتقومها وتربطها بأحدث المعايير العالمية ذات الصلة؛ ذلك لأن الكثير من المناهج التي تدرس في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تراعي المعايير الدولية سواء أكانت هذه المعايير معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتفل) أو معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات، فالمنهج هو الرابط الأساس بين المعلم في هذا الميدان والمتعلم الأجنبي الذي يعود إلى بلده ويخضع لاختبارات تصنيفية مغايرة وخاصة بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، فتقييم هاتين السلسلتين الصادرتين في الولايات المتحدة الأمريكية وبالتواصل مع مؤلفيها ليساعد في طرح توصيات واستنتاجات ستفيد مجال إعداد مناهج تعليم اللغة العربية في أقطارنا العربية، فكل يوم نسمع عن مناهج تصدر هنا وهناك لكنها سرعان ما تتبدل وتختفي لتكون الغلبة للمناهج التي اعتاد عليها الطلبة وصنّفوا في مستويات راعت معايير تلك الكتب، لذا حصرت الدراسة نفسها في الجانب المهاراتي المعوّل عليه كما ذكرت في المعايير الدولية، وستظهر التباين الذي برز في محتوى هاتين السلسلتين.

أما الدراسات التي بحثت في المهارات اللغوية وتعليمها للناطقين بغير العربية فهناك دراسة رشدي طعيمة في كتابه (المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) إذ تطرق إلى كل مهارة لغوية وفصلها إلى مجموعة من المهارات الفرعية. فما تعلّق بمهارة الأداء الصوتي يتمثل في تمييز المتعلمين لحروف المد، والفونيمات وتنويع الأسلوب في أثناء الكلام.

ومن الدراسات السابقة أيضًا، بحث للأستاذ الدكتور اسماعيل عمايرة، بعنوان (الفصحى في الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية عند المستشرقين الألمان) وهو بحث منشور في كتاب "بحوث في الاستشراق واللغة " صادر عن دار وائل للنشر، الطبعة الثانية (2003)، عمان. تناول فيه الباحث مناهج ألّفها منهجيون عرب، فدرس فيها فصحى التّراث والفصحى المعاصرة، وقدم معالجة لبعض نماذج لغوية بأبعادها المختلفة، وكذلك أبرز الكتب الاستشراقية الألمانية والأخطاء الواردة فيه.

ومن الدراسات السابقة أيضًا رسالة جامعية حملت عنوان (دراسة تحليلية تقويمية للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها) لنجود عطاالله (جامعة دمشق) (2001) ، ألقت فيها الباحثة الضوء على واقع الكتاب الأساسي الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (1979)، في تعليم العربية للناطقين بها، وعلى أهم المضامين الثقافية والقضايا والمهارات التي يركز عليها هذا المنهاج وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

وأخيرًا دراسة لمحمد عمايرة بعنوان، (الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها)، في كتاب (بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، (2002)، عمان. اختار فيها الباحث عدة كتب تعليمية، أجرى عليها دراسة تحليلية للمضامين الثقافية الإسلامية، وكيف كان التعامل معها، إضافة إلى الوقوف على أبرز الأخطاء التي تتعلّق بالجانب الثقافي في هذه الكتب.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي التقويمي؛ ذلك أن المنهج التقابلي يُعنى بالتحليل الدقيق للمناهج موضع الدراسة، والذي ساعد الباحثة على دراسة المهارات اللغوية على تنوعها، وملاحظة مدى تطبيقها في السلسلتين وفق المعايير العالمية المتبعة في تقييم وتدريس اللغات لغير الناطقين بها، وقد حاولت الإجابة عن مجموعة من الأسئلة مثل:

1- ما المستوى اللغوي والمعايير التي يجب مراعاتها أثناء تأليف مناهج تعليمية جديدة لغير الناطقين بالعربية؟
2- هل شملت هاتان السلسلتان (سلسلة الكتاب لتعليم العربية للناطقين بغيرها) وسلسلة (كلمة ونغم) المهارات الإنتاجية والاستقبالية جميعها وضمّنتها لمحتواها الفني؟
3- ما أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء اطلاعهم على مناهج لا تراعي المهارات الاستقبالية والانتاجية؟
4- ما الجوانب الفنية والأسس اللّازمة لمنهاج خاص يُعنى بالدرجة الأولى بالمهارات الإنتاجية والاستقبالية؟
5- ما أوجه التشابه والاختلاف بين هاتين السلسلتين؟ وما هي الطرق التعليمية والبِنى المتقاربة بينهما؟ وأين تكمن مواطن الاختلاف بينهما، لا سيما في مجال الانتباه وتدبر المهارات المشار إليها؟
6- هل هاتان السلسلتان تراعيان معايير(آكتفل)؟ وما مدى مطابقتهما لهذه المعايير؟
7- هل الجانب الثقافي مراعى في محتوى السلسلتين من حيث تضمينه في تمارين الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؟ علمًا بأن معيار (آكتفل) يأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب ويليه الأهمية القصوى.
8- هل قدمت سلسلة (كلمة ونغم) وأضافت شيئًا جديدًا لما بدأت به سلسلة (الكتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) وأسست له قبلًا في حقل تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
9- هل تفرض إحدى هاتين السلسلتين طرق تعليمية (بدغوجية) جديدة ومغايرة عن مثيلاتها؟

تمهيد:

يخضع كل من المعلم والمتعلم الأجنبي عند تعليم أو تعلُّم أي لغة في العالم إلى شروط ومعايير معينة لاكتساب اللغة أو تعليمها. لتسهل على المعلم عملية اختيار الأطر التعليمية التي يستطيع على أساسها إيصال اللغة بشكل واضح وسليم للمتعلم، حسب المستوى المناسب للدارس، وبالتالي فإن هيكلة المناهج تصبح واضحة أمام واضعيها.

حيث أصبح من المسلمات ألا يرتقي أي نظام تعليمي فوق مستوى معلميه أو ألا يناسب متطلبات وأهداف متعلميه.

إن المعيار كما عرِّف في قاموس لسان العرب هو: "إخضاع الأشياء لمقاييس محددة تقيم من خلالها" [1]وغالبًا ما يخلط الناس بين مصطلح المناهج ومصطلح المعيار، لذلك فإن مصطلح معايير المناهج هو ما ينبغي على الطالب أن يتعلمه ويفهمه ويتمكن من إنجازه في كل مرحلة من مراحل التَّعلم حتى يستطيع اكتساب وتوظيف مهاراته؛ لأن تطبيق هذه المعايير يساعد متعلم اللغة على استيعاب اللغة واستخدامها للتواصل من خلال مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة، ولذا فإن المعايير ترتكز على تحقيق الاستخدام السليم والفعّال للغة وهنا تكمن أهمية معايير المناهج فهي تساعد على تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين مما يمكن المعلم من التنويع بمصادر التعلم وعدم الاعتماد الكلي على الكتب التعليمية المحددة وهذا يوفر مرونة أكبر وخيارات أوسع تلائم احتياجات الطالب وتستحوذ اهتمامه، كما أن الطالب يكون محور العملية التعليمية مما يوظف التعلم الفعال وذلك من خلال تفعيل البحث والتحليل والتجريب والتعاون والتفكير الذي يعتمد على الملاحظة والتأمل والاستعانة بالمواقف والمعلومات المستمدة من العالم المعاش، وهذا يوصل الطالب إلى القدرة على التقييم الذاتي وحل المشكلات التي يواجهها أثناء عملية التعلم فتصبح لديه مهارة عالية في تطوير معارفه تتناسب مع متطلبات العصر الحالي.

[1] الإفريقي، ابن المنظور،مكتبة المعاجم اللغوية، لسان العرب، المجلد العاشر، دار النوادر، مصر، 1330هـ

الفصل الأول

المعايير الدولية في تعليم اللغات الأجنبية

وضعت مجموعة من المعايير العالمية المتبعة في النظم التعليمية المختلفة لتعليم اللغات الأجنبية أهمها:

المبحث الأول

الاتحاد الاسترالي لجمعيات معلمي اللغات الحديثة
Australian Federation of Modern Language Teachers Associations

الاتحاد الأسترالي لرابطة معلمي اللغات الحديثة ويرمز له بـ (AFMLTA) وهو هيئة مهنية وطنية تمثل المعلمين من جميع اللغات في أستراليا وتهدف إلى تعزيز تعلُّم اللغة في أستراليا، عن طريق توفير معلومات كافية عن اللغات وجمع وتوزيع هذه المعلومات على المعلمين والمتعلِّمين والمساعدة في تطوير الوعي المهني في أستراليا وبالتالي زيادة الوعي في عملية تعلُّم اللغة عند المتعلمين.

ويمتاز هذا الاتحاد بالدور الذي يلعبه في تطوير اللغة على جميع الأصعدة الوطنية، حيث يوفر الخدمات الاستشارية ومهارات القيادة المهنية مع محاولة التأثير على القرارات المتخذة على المستوى الوطني من خلال الوسطاء في الدوائر الحكومية والمؤسسات الرسمية من أجل تقديم المشورة ومساعدتهم في إعداد التقارير التي تخص السياسيين ولجان التحقيق والإدارات الحكومية ومؤسسة الصناعة والتجارة وكل ما في ذلك من مؤسسات تتناسب مع معاييرهم.

ويعمل كذلك على تشجيع التطور المهني من خلال إعداد المؤتمرات الوطنية وورش العمل وخاصة مؤتمر اللغة الوطنية (Biennial). كما يمتاز أيضًا بمجلة خاصة صادرة عن هذا الاتحاد وهي مجلة "بابل" وهي مجلة لتعليم اللغات في أستراليا وتتضمن مقالات عامة وبحثية واستعراضات وتقارير عن تدريس اللغات وتعلمها. ويتم توفير هذه المجلة لجميع أعضاء جمعيات معلمي اللغة الحديثة في جميع أنحاء أستراليا(1).

وينتمي الاتحاد الاسترالي إلى جمعية تدريس اللغات المعترف بها دوليًا وهي الجمعية الفرنسية للاتحاد الدولي لأخصائي اللغة (Vivantes) ويرمز لها بالرمز (FIPLV) ويشارك بدوره بالنشاطات التي تقوم بها هذه الجمعية كما لديه روابط قوية مع رابطة نيوزلندا لمعلمي اللغة (NZALT).

---

(1) مترجم عن: موقع الاتحاد الاسترالي لرابطات معلمي اللغات الحديثة:
(https://www.afmlta.asn.au/content/mission-goals)

وفي عام 2004م، منحت وزارة التعليم والعلوم والتدريب التمويل من أجل وضع معايير مهنية لتدريس اللغات، وهذه المعايير صُمّمت لتوضيح الصورة المثالية للغات والثقافات التي يمكن للمعلمين أن يطمحوا إليها خلال الفترة المهنية في حياتهم، إذ تعترف هذه المعايير بأن تعليم اللغة المتكامل يمكن أن يحدث فقط في سياق تعليمي مناسب وداعم بحيث لا تتضمن وثيقة معايير الاتحاد الاسترالي لرابطات معلمي اللغات الحديثة معايير التعليم المتكامل حسْب وإنما تتضمن أيضًا معايير البرامج التي يؤمن بأهميتها المتخصصين بهذا المجال لتعلُّم اللغة بصورة متكاملة. والتي تنعكس من خلال الأبعاد الآتية:

1- النظرية التعليمية والممارسة:

ويعتمد هذا المعيار على التعليم المتكامل عند المعلمين وقدرتهم على توصيل هذا العلم وتطبيقه في جميع نواحي عملية التعليم مثل: النواحي الثقافية ونظريات التعلُّم والتعليم والإدارة الصفية الفعالة والمواكبة الدائمة في الحقول التعليمية المختلفة، بحيث يوظفون اللغة ويخلقون روابط مع مجالات المناهج الدراسية الأخرى من خلال النشاطات اللامنهجية.

2- اللغة والثقافة:

ويعتمد هذا المعيار على الناحيتين اللغوية والثقافية في آن واحد بحيث، يتم تعلم اللغة من خلال التفاعل الثقافي داخل وخارج الغرفة الصفية حتى يستطيع المتعلم أن يتواصل مع اللغات والثقافات جميعها، ويحرص أيضًا على مواكبة كل ما هو جديد على اللغة وتعليمه للدارسين.

3- بدغوجية اللغة:

ويعتمد هذا المعيار على المعلِّم حيث يتمتع المعلِّم بفهم متطور لعملية تعلُّم اللغة، ففهمهم يأتي من التعلّم الرسمي وغير الرسمي وأيضًا من خلال تجاربهم الخاصة في التعليم والتعلّم سواء كانت اللغة التي يعلِّموها أو لغة أخرى. ولديهم أيضًا معرفة دائمة في التطورات الحالية في تعلّم اللغة والبحوث والتدريس، وذلك بتطوير معارفهم عبر الإنخراط في التعلّم المهني والقراءة والبحث، كما أنهم يستخدمون معرفتهم باللغة والثقافة من أجل تعزيز اللغة بطرق مناسبة للمتعلمين في السياقات التي تبيِّن تنوع القدرات بين الطلاب ويتم هذا باستخدام اللغة والموارد الأصلية.

4- الأخلاقيات والمسؤوليات:

يتحمل المعلّم مسؤولية العلاقات الاجتماعية والثقافية خلال عملية التعليم؛ لأنه يكون على دراية متقدمة بمجموعات الطلاب التي يدرّسها وهذه المعرفة تبني ثقة بين المعلم والمتعلم

وتعزز وجهات النظر المختلفة، فهم يعبرون عن قيمهم ومواقفهم الأيدلوجية ويظهرون احترامهم للقيم المختلفة في مجتمعات المتعلمين وثقافاتهم المتنوعة؛ لذلك يسعى المعلمون إلى تمكين الطلاب من فهم القضايا ووجهات النظر المختلفة حتى يتمكنوا من اتخاذ خياراتهم الخاصة.

5- العلاقات المهنية:

تتجلى العلاقات المهنية من خلال الروابط والتعاون مع المعلمين الآخرين في المجتمعات التعليمية واللغات والثقافات الأخرى بشكل غير رسمي من خلال الرابطات المهنية التي تشارك بنشاط في بناء وتوجيه المزيد من المعلمين الصغار الذين يتولون القيادة في المجالات ذات الصلة باللغة محليًا وإقليميًا ودوليًا.

6- المشاركة الفعالة على السياقات العالمية:

يعتمد تدريس اللغة والثقافة في الأساس على العلاقات العالمية، حيث ينخرط المعلِّم والمتعلم بالمناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي ليعزز المشاركة النشطة عند المتعلمين مع القضايا العالمية ويعد الطلاب ليصبحوا من كبار المشاركين بالمعرفة والمسؤولية حول العالم(1).

ومن الواضح أن معايير الاتحاد الأسترالي لجمعيات معلمي اللغات الحديثة هي معايير شمولية لا تقتصر فقط على اللغة وإنما تشمل الثقافة كعامل أساسي في عملية التعلُّم وإيصال اللغة للمتلقي، حيث إنها تمكن المتعلمين الأستراليين من الانخراط بشكل هادف مع العالم الموجود من حولهم في السياقات المحلية والعالمية، فتعليم وتعلُّم اللغات هو جزء لا يتجزأ من عملية التواصل بين المجتمعات؛ ولذلك ظهرت معايير أخرى في أوروبا وهي:

---

(1) مترجم عن: موقع معايير تعليم اللغة المتكاملة في الاتحاد الاسترالي لجمعيات معلمي اللغات الحديث، ص2-5

المبحث الثاني
معايير الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية
Common European Framework of Reference for language: Study, Teaching and Evaluation.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ويرمز له اختصار بـ (CEFR) وهو وثيقة أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع " تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي 1989 و1996 وقد صدرت الطبعة الأولى في اللغة الانجليزية عام 2000م، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر 2001م، باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية، ونشرت الطبعة العربية الأولى منه عام 2008م وترجمت عن الطبعة الألمانية الصادرة عام 2001م، وقد جاء هذا الإصدار عن تعاون بين معهد جوتة ودار إلياس للطباعة والنشر بالقاهرة ويحتوي الكتاب على (264) صفحة. ويعتبر هذا الكتاب من الكتب الأدلة التي يرجع إليها العاملون في حقول تعليم اللغات الأجنبية وذلك باختلاف تخصصاتهم وهذا جعل منه منظار - من حيث كونه معيار تقييم- لمعايير سابقة عليه[1].

وقد أصبح هذا الكتاب بمثابة كتابًا أساسيًا لتعليم اللغات في أوروبا في كثير من دول العالم بما في ذلك مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يستند لهذا الإطار في عمليات بناء المناهج والمواد التعليمية والتقييم اللغوي، وقد جاء هذا الكتاب بثمانية فصول ترتكز على المحاور الآتية:[2]

1- توحيد المعايير من خلال تحويل التعددية اللغوية في الاتحاد الأوروبي إلى مصدر للتفاهم وتبادل الخبرات بين المجتمعات الأوروبية.

2- تقسيم معايير الإطار الأوروبي المشترك لعدة مستويات وهي:

- المستوى الأولي للغة (أ)
- مستوى الاستخدام الذاتي (ب)
- مستوى الاستخدام المتقن للغة (ج)

ويتفرع كل مستوى مما سبق إلى مستويين، وبهذا يكون هنالك ثلاثة مستويات رئيسية تشمل ستة مستويات فرعية كما في الشكل الآتي:

---

(1) مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة علا عبد الجواد وآخرون، القاهرة: دار إلياس2009، ص3.

(2) الجراح، محمد، الإطار الأوروبي المشترك للغات وتطوير مهارات اللغة العربية للمستويين، 2008، ص14.

جدول (1) مستويات الإطار الأوروبي المشترك

اسم مجموعة المستوى	المستوى	اسم المستوى	التعليق
متحدث أوّلِيّ	A1	مبتدئ	يمكنه فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جدًا التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة. يمكنه أن يعرف عن نفسه وعن الآخرين، ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التفاصيل الشخصية مثل أين يعيش الناس والناس الذين يعرفهم والأشياء التي يملكها. يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح وعلى استعداد للمساعدة.
متحدث أوّلِيّ	A2	أساسي	يمكنه فهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). يمكنه التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهم بسيط ومباشر للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. يمكنه أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة ومسائل في مجالات الحاجة الفورية.
متحدث حُرّ	B1	مُتوسط	يمكنه فهم النقاط الرئيسية للمسائل المألوفة بشكل واضح مثل العمل والترفيه والمدرسة.. الخ. يمكنه التعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة حيث تتحدث اللغة. يمكنه أن يكتب نصاً بسيطاً بخصوص المواضيع المألوفة أو الشخصية. يمكنه أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.
متحدث حُرّ	B2	مُتوسط مرتفع	يمكنه فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التخصص. يمكن أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقة التي تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين المحتمل جداً دون إجهاد لأي من الطرفين. يمكن أن ينتج نصوص مفصلة واضحة عن مجموعة واسعة من المواضيع ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة وإعطاء مزايا وعيوب مختلف الجوانب.
متحدث ماهِر	C1	مُتقدم	يمكنه أن يفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة ويلاحظ المعنى الضمني. يمكنه التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون بحث واضح عن العبارات. يمكنه استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. يمكنه أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة عن الموضوعات المعقدة، والتي تبين أنماط استخدام الأساليب التنظيمية والوصلات والتراكيب المتماسكة.
متحدث ماهِر	C2	مُتقن	يمكنه أن يفهم بكل سهولة كل شيء تقريباً يسمعه أو يقرأه يمكنه تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة ويناقش ويقدم بشكل متماسك. يمكنه التعبير عن نفسه تلقائياً، وبالتحديد بطلاقة جداً، مع تمييز التفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

3- تعريف الكفاءة اللغوية ونماذج استخدام اللغة التي تظهر عن طريق:

أ) سياق استخدام اللغة.

ب) موضوعات الاتصال.

جـ) المهام والأهداف الاتصالية.

د) الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية الاتصالية.

4- الكفايات العامة والمعارف التي يحصلها الإنسان نتيجة تجاربه ليصل إلى الكفايات اللغوية التواصلية والتداولية.

5- الهدف من تعلم أي لغة ينبع من حاجات الدارسين واحتياجات المجتمع.

6- دور المهام الاتصالية في تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها.

7- تعدد اللغات والثقافات وعلاقتها بالمنهج المدرسي.

8- الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات، وتحديد معايير التقييم لتحقيق هدف التعلم.

وبناءً على المحاور السابقة، من الواضح أن الإطار المرجعي الأوروبي للغات دأب بوضع إطار مشترك للغات بأبعاد قيميّة وثقافية مختلفة، تعمل على التقريب بين الشعوب ومحاربة النَّعرات المتعصبة للغة أو ثقافة معينة، فقد أولى هذا الإطار اللغة العربية اهتمامًا كبيرًا ومكانة متميزة وخاصة اللغة العربية الفصحى، وذلك من أجل تحقيق الاندماج الإيجابي وتجسيد التعايش بين أفراد المجتمعات الأوربية.

ودليلًا على ذلك قام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بعقد مؤتمر مع معهد ابن سنا للعلوم الإنسانية يتضمن أهم الطرق لتصميم برامج تساهم في تعليم اللغة العربية. وقد عقد هذا المؤتمر في مدينة ليل في فرنسا لمدة يومين الموافق 7 و8 من شهر حزيران عام 2014م؛ وذلك لتأسيس مرجعية علمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أوروبا وغيرها من البلدان الأخرى تخدم المعنيين والمتخصصين وتنسق أعمالهم ومشاريعهم حسب معايير الإطار الأوروبي المشترك.

لم يقتصر تعليم اللغات لغير الناطقين بها على معايير الاتحاد الاسترالي لرابطات معلمي اللغات الحديثة ومعايير الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية فقط، بل إن هنالك معايير أخرى وجدت في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها معايير منظمة تعليم اللغة الإنجليزية والمعروفة باسم (تيسول) ومنظمة المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية المعروفة باسم (آكتفل).

المبحث الثالث

معايير منظمة تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها:

Standards of Teaching English to speakers of other languages

منظمة تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها ويرمز لها بالرمز (TESOL) وهي أكبر منظمة مهنية مستقلة لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والمعروفة بـ (TESL) أو تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TEFL) وقد تأسست عام 1966م في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل إنشاء منظمة مهنية شاملة تجمع المعلمين والإداريين بجميع المستويات التعليمية مع الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها؛ وذلك بسبب الحاجة الملحّة إلى منظمة مهنية تُكرَّس بشكل دائم لمشاكل تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها في جميع المستويات ومساعدتهم في الانخراط بالأبحاث والنظريات التي تفيدهم في عملية التعليم ومواكبة أهم المعلومات والطرق الحديثة في التعليم(1).

وفي عام 1999م أصبحت منظمة تيسول (TESOL) عضوًا في المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) في كليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية ، وبدأت عملية وضع المعايير للاعتراف ببرامج تعليم المعلمين، وقد تم تطوير هذه المعايير أكثر من مرة من خلال عدّة سنوات وقد صيغت جوانب مختلفة من تنظيم معايير تيسول على غرار معايير المنظمات الأخرى، لأنها لم تجد أي نوع من معايير اللغة الإنجليزية التي أعدت للطلاب الخاصة بالتصميم والتقييم التعليمي العالمي مثل معايير الإطار الأوروبي المشترك والتي تم ذكرها سابقًا. ومن هنا انطلقت خمسة معايير رئيسية لمنظمة تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (TESOL) وهي:

1) اللغة:

تظهر في هذا المعيار اللغة كنظام، بما فيها من علوم الأصوات والمورفلوجيا والتراكيب والبراغماتية والدلالات. لدعم متعلمي اللغة الإنجليزية ومساعدتهم في اكتساب اللغة الإنجليزية.

---

(1) انظر الكتاب الإلكتروني: معايير منظمة تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (تيسول)
STANDARDS FOR THE RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN (T ESOL) TEACHER EDUCATION.
http://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=4

2) الثقافة:

يتضمن هذا المعيار معرفة وفهم لمعلمي اللغة الإنجليزية للمبادئ والنظريات والأبحاث الرئيسية المتعلقة بطبيعة ودور الثقافة والمجموعات الثقافية لبناء بيئات تعليمية داعمة لمتعلمي اللغة الإنجليزية.

3) التخطيط، التنفيذ وإدارة التعليمات:

يوضّح هذا المعيار طبيعة الممارسات والاستراتيجيات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ وإدارة قواعد اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ إذ يكون المعلّم على دراية بنماذج البرامج واستراتيجيات التدريس لتطوير ودمج المهارات اللغوية والتكنلوجية وكذلك اختيار وتكييف المواد والفصول الدراسية المناسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية.

4) التقييم:

وفيه توضح أهم القضايا التي تتمحور حولها فلسفة التقييم في منظمة تيسول وطريقة استخدام الإجراءات القائمة على المعايير مع متعلمي اللغة الإنجليزية.

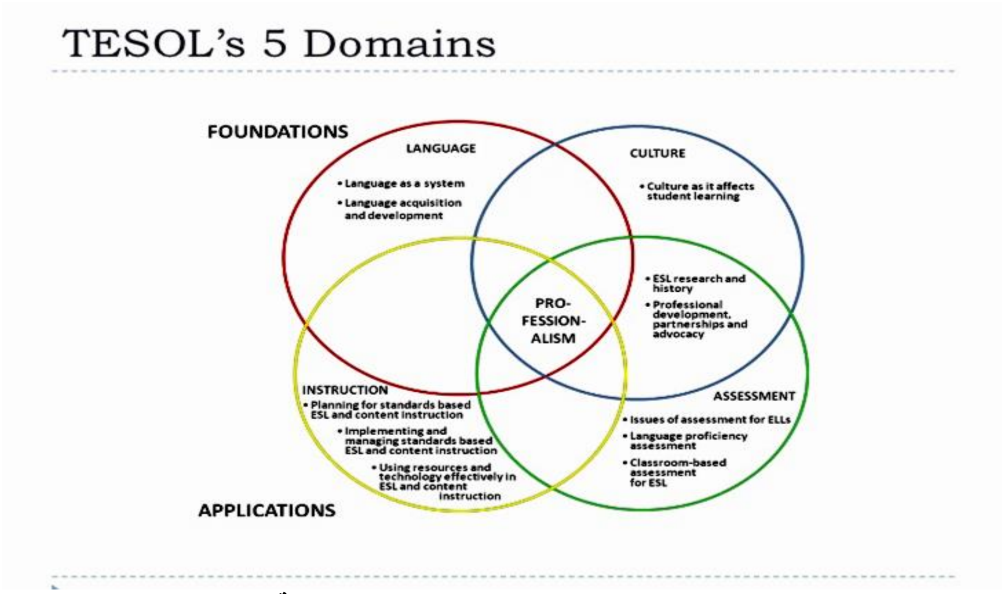
5) الإحترافية:

ويركز هذا المعيار على قدرة المعلمين على الحفاظ على تقنيات التعليم الحالية، ومواكبة التقنيات التعليمية الجديدة، ونتائج البحوث، والتقدم في مجالات تعليم اللغة الإنجليزية ، والقضايا السياسية التعليمية وإظهار المعرفة التاريخية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. واستخدام هذه المعلومات للتفكير في ممارساتهم في التقييم. كما أن المرشحين يعملون بالتعاون مع موظفي المدرسة والمجتمع لتحسين بيئة التعلم، وتقديم الدعم، والدعوة لمتعلمي اللغة الإنجليزية وأسرهم[1].

وقد قسمت معايير **تيسول** إلى معايير فرعية توضح المعايير الرئيسة كما في الشكل الآتي:

---

(1) انظر: STANDARDS FOR THE RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN (T ESOL) TEACHER EDUCATION.
http://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=4



الشكل (1): مجالات معايير (تيسول) الخمسة

1) **اللغة:**
- اللغة كنظام متكامل.
- اكتساب اللغة والتنمية.

2) **الثقافة:**
- الثقافة وتأثيرها على تعلم الطلاب للغات الأجنبية.

3) **التخطيط، التنفيذ وإدارة التعليمات:**
- التخطيط للتعليم القائم على المعايير وتعليم المحتوى.
- تنفيذ وإدارة التعليمات القائمة على المعايير.
- استخدام المراجع والتكنولوجيا بشكل فعال في تعليم المحتوى.

4) **التقييم:**
- قضايا التقييم لمتعلمي اللغة الإنجليزية.
- تقييم إجادة اللغة.
- التقييم القائم على الفصول الدراسية.

5) **الإحترافية:**
- البحوث وتاريخ اللغة الثانية.
- اتقان التنمية المهنية، والشراكات، والدعوات.

وبناءً على هذه المعايير (تيسول) استندت معايير عالمية أخرى وهي معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتفل) ، فقد وجدت بعض التداخلات وكذلك بعض الاختلافات في المجموعتين.

فعلى سبيل المثال: هناك تشابه في كلا المجموعتين في المعرفة الشاملة بمحتوى اللغة، كأن يعرف المتعلم اللغة كنظام في اللغة المستهدفة وبالتالي يكتسب ويطوّر اللغة المتعلّمة أو المكتسبة. بالإضافة إلى تشابه المجموعتين بإجراءات التقييم.

أما بالنسبة للاختلافات، فإن كل مجموعة تستهدف فئة معينة من المتعلمين، فمعايير (تيسول) تستهدف المعلمين والطرق التي سيتم فيها إيصال المعلومات للمتعلمين وبالتالي يستطيعون أن يكتسبوا اللغة ليتواصلوا مع من حولهم سواء كانوا داخل الغرف الصفية أو بالمجتمع الذي يحيط بهم (مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية). في حين أن معايير (آكتفل) تستهدف الفئة المتعلّمة خارج الولايات المتحدة الأمريكية بهدف إثراء اللغة عند المتعلم، وهي المعايير التي سترتكز عليها هذه الدراسة والتي تنص على ما يلي:

المبحث الرابع

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

American Council on the Teaching of Foreign Languages

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ويرمز له اختصار (ACTFL) أو آكتفل وهي وثيقة وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لإتاحة الفرصة للباحثين والمعلمين والمهتمين بتعليم اللغة ونشرها على نطاق أوسع من دوائرها المحدودة، وقد تأسس المجلس عام 1967م، وقام بوضع معاييره فريق من المتخصصين والعاملين في مجال تعليم اللغات، وكان الهدف من تأسيسه الاهتمام بتعليم اللغات وتعلّمها، إضافة إلى معلمي اللغات ومتعلميها.

وينتمي لهذا المجلس أكثر من 12500 عضو جلّهم من المعلمين والإداريين والعاملين في مجال التعليم وتتمثل رسالة المجلس التي أُعتمِدت عام 2004م، في خلق القيادة والدعم والجودة لتعليم اللغات وتعلمها أما رؤية المجلس التي اعتمِدت عام 2005م، فكانت تقوم على الإيمان بأن اللغة هي أساس التواصل الإنساني. وأن الولايات المتحدة الأمريكية يجب عليها تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين، وتكوينهم لغويًا وثقافيًا تكوينًا يتوافق مع إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وذلك من خلال:

1) تلبية احتياجات المشتغلين باللغة.
2) ضمان الديناميكية والاستجابة في المنظمات التعليمية.
3) تشجيع البحوث التي من شأنها تطوير البرامج التعليمية ، وتعزيز جودة العمل في تعليم اللغات وتعلمها.
4) مهنة تدريس اللغات تعكس التنوع العرقي واللغوي في المجتمع الأمريكي.

وقد وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إرشادات آكتفل للكفاءة والتي نشرت لأول مرة عام 1986م وهي توصيات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة في سياق عفوي وبلا تحضير.

وتحدد هذه الإرشادات لكل مهارة من المهارات اللغوية خمسة مستويات رئيسية من الكفاءة: (المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ)، وتنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى ثلاثة مستويات ثانوية لكل منها وهي (الأعلى والأوسط والأدنى).

وهي تصف متصلًا كفائيًا من الناطق البليغ العالي الثقافة إلى مستوى انعدام المقدرة الوظيفية، حيث تقدم هذه الإرشادات مستويات اللغة على أنها مجالات.

وتصف ما يمكن للفرد أن يفعله أو لا يفعله في كل مستوى بغض النظر عن أين ومتى وكيف اكتسب اللغة بحيث تشكل هذه المستويات تسلسلًا هرميًا يضم فيه كل مستوى المستويات الأدنى منه كلها، علمًا بأن هذه الإرشادات غير مبنية على أية نظرية معينة أو طريقة تعليمية أو منهج تربوي، ولا تصف الأسلوب الذي يتعلم المرء من خلاله اللغة، ولا تقدم وصفة للطريقة الواجب على الفرد انتاجها في تعلم لغة ما، فهي أداة لتقييم المقدرة اللغوية الوظيفية.

وقد ضمت النسخة الثالثة من إرشادات آكتفل للكفاءة اللغوية أول مراجعة لإرشادات الكفاءة في الاستماع والقراءة منذ نشرها الأول عام 1986م، أما المراجعة الثانية فقد اشتملت على الكفاءة في الكلام والكتابة، وقد روجعت لتعكس حاجات التقييم في عامي 1999م و2001 على التوالي.

أما النسخة الجديدة التي صدرت عام 2012م هي عبارة عن إضافة المستوى الرئيسي المتفوق لإرشادات الكلام والكتابة، وتقسيم المستوى المتقدم إلى ثلاثة مستويات ثانوية، (أعلى وأوسط وأدنى) لإرشادات الاستماع والقراءة، وإضافة توصيف عام للمستوى في مستويات المتقدم والمتوسط والمبتدئ لكل المهارات اللغوية.

تكمن أهمية التطبيق المباشر لإرشادات آكتفل للكفاءة في تقييم المقدرة اللغوية الوظيفية بحيث يكون التقييم شمولي في سياقي الدراسة والعمل. ففي السنوات الخمس والعشرين الأخيرة كان لهذه الإرشادات تأثير متعاظم في تعليم اللغات وتعلمها في الولايات المتحدة وقد ظهر هذا من خلال الأنشطة التي قام بها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أهمها:[(1)]

1) تنظيم المعارض والمؤتمرات المختصة بتعليم اللغات للناطقين بغيرها.
2) نشر المؤلفات المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، إضافة إلى نشر أعمال المجلس.
3) تدريب وتأهيل معلمي اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.
4) تقديم فرص عمل للمتخصصين في مجال تدريس اللغات الأجنبية.
5) تقديم الاستشارات، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات في مجال تدريس اللغة الثانية.
6) العمل على تشجيع الابتكار والإبداع في تدريس اللغات الأجنبية من خلال أحدث الطرق التعليمية واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتأهيل ممتحني اللغة وتدريبهم.
7) الإشراف على تعليم اللغات في المؤسسات التعليمية الأمريكية (المدارس ، والمعاهد، والجامعات).

---

(1) انظر موقع:
Constitution and Bylaws of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Ibid https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages/governance/bylaws

8) العمل على المواءمة بين المعايير الوطنية لتعليم اللغات الأجنبية والمعايير المعتمدة في التعليم.

وللمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية منشورات متعددة منها:

1) حوليات اللغات الأجنبية (Foreign Language Annals)

وهي مجلة دورية نشرت لأول مرة عام 1967م، وتصدر تحت إشراف المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، وهدفها خدمة المصالح المهنية لمعلمي اللغات الأجنبية. إضافة لخدمة الباحثين والإداريين والعاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية. وتُصدر المجلة أربعة أعداد سنويًا[1].

2) مجلة (The Language Educator)

وهي مجلة تعنى بمعلمي اللغة الأجنبية والعاملين في مجال تعليم اللغات وتصدر في السنة عدة نشرات تتراوح بين أربعة وستة إصدارات. وأول إصداراتها كان في عام 2006.

3) الكتب والنشرات (Books and Brochures)

وهي مجموعة من الكتب والكتيبات التي قام بتأليفها وإعدادها فريق عمل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية. وتعدُّ هذه الكتب من أهم موارد معرفة أساليب التدريس الحيوية والفعالة لدى معلمي اللغة ، كما ينشر في بعض الكتيبات بعض فرص العمل المتاحة، وغير ذلك من أمور تهم المعلمين والمدربين العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية ومن هذه الكتب، ما يلي:

4) الكتب الإلكترونية (E-Books)

وهي منشورات إلكترونية تتيح للقارئ مطالعة الكتب والأبحاث المتعلقة بالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بواسطة أجهزة الحاسوب والأجهزة الإلكترونية الأخرى.

هذا وقد قسّم فريق عمل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) المستويات إلى أحد عشر مستوى لعام 2012م، منها خمسة مستويات رئيسة هي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، وتتفرع مستويات (المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) إلى ثلاثة أقسام فرعية

(1) قسم تعليم اللغة العربية، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى:معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى، -247هـ، ص253

في كل واحد منها، هي: الأعلى والأوسط والأدنى ويمكن وصف هذه المستويات باختصار على النحو الآتي:[1]

1) المتميز (DISTINGUISHED): ويعني استخدام اللغة بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات كافة والموضوعات كافة.

2) المتفوق (SUPERIOR): ويعني استخدام اللغة بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين بموضوعات مألوفة وغير مألوفة.

3) المتقدم (ADVANCED) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

أ. المتقدم الأعلى ADVANCED HIGH:

ويعني استخدام اللغة استخداما دقيقًا في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقدة.

ب. المتقدم الأوسط ADVANCED MID:

ويعني استخدام اللغة عند التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية التواصلية بيسر وثقة.

ج. المتقدم الأدنى ADVANCED LOW:

ويعني استخدام اللغة عند التعامل مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.

4) المتوسط (INTERMEDIATE) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، وهي:

أ. المتوسط الأعلى INTERMEDIATE HIGH:

ويعني استخدام اللغة بيسر وسهولة مع عدد المهام اللغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.

ب. المتوسط الأوسط INTERMEDIATE MID:

ويعني استخدام اللغة بنجاح عند التعامل مع المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.

ج. المتوسط الأدنى INTERMEDIATE LOW:

ويعني استخدام اللغة بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

5) المبتدئ (NOVICE) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

أ. المبتدئ الأعلى NOVICE HIGH:

ويعني استخدام اللغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.

---

(1) ينظر:فضل، محمد عبدالخالق وآخرون، اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق،1ط ، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.7 هـ، ص143.

ب. المبتدئ الأوسط NOVICE MID:

ويعني استخدام اللغة استخداما محدودا جدا مع التعثر اللغوي في كثير من المواقف البسيطة.

ج. المبتدئ الأدنى NOVICE LOW:

ويعني القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة والمحدودة.

وإذا أردنا وصف المستويات وفقا للمهارات اللغوية الأربعة: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) نجد أن إرشادات المجلس الأمريكي للكفاءة اللغوية لعام 2012م تصنف كل مهارة إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة هي: (المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) ويمثل وصف كل مستوى رئيس عدداً من المقدرات، تشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلاً هرميا يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه، تنقسم المستويات الرئيسة المتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات فرعية هي الأعلى والأوسط والأدنى، ومستويات المتقدم الفرعية مُحدثة، مما يجعل توصيف الاستماع -على سبيل المثال- موازيًا لتوصيف مستويات المهارات الأخرى وذلك على النحو التالي:(1)

أولًا: الاستماع

الاستماع مهارة تفسيرية، يعتمد استيعاب المسموع فيها على كم المعلومات التي يستخلصها المستمع مما يسمع. وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق معرفة كيفية فهم المستمع للخطاب المسموع من خلال وصف المهام التي يستطيع المستمع القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص السماعية في أحوال مختلفة .

وإن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا تعلم كيفية الاستماع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يفهمه السامع مما يسمع. وتُطبق هذه الإرشادات إما على الاستماع التفسيري (أي غير التفاعلي وغير المقصود)، أو على الاستماع التفاعلي (أي التشاركي بين شخصين أو أكثر).

---

(1) العشيري، محمود، - إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية - معايير أكتفل 2012.

ثانيًا: الكلام

تصف إرشادات المجلس المهام التي يتعامل معها الناطق في كل مستوى، إضافة إلى السياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى، وهي تقدم أيضا الحدود القصوى التي يواجهها الناطق عندما يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس التالي الأعلى، ويمكن استخدام الإرشادات في تقييم الكلام التفاعلي بين شخصين (تواصل حواري)، أو التقديمي (غير تفاعلي من طرف واحد).

ثالثا: القراءة

القراءة مهارة تفسيرية، يعتمد استيعاب المقروء فيها على كم المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص، والاستنتاجات، والعلاقات التي يستطيع إيجادها ضمن النص وعبر نصوص أخرى. وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق تحديد مقدرة فهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة.

إن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات القراءة، ولا تُعلم كيف يتعلم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ، وهذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية (أي التشاركية بين شخصين أو أكثر، مثل: الرسائل النصية والبريد الإلكتروني.

رابعًا: الكتابة

تصف إرشادات المجلس المهام التي بإمكان الكاتب التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى[1]، وهي تقدم أيضا الحدود القصوى التي يواجهها الكاتب حين يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس الأعلى منه. ويمكن استخدام الإرشادات في وصف النص المكتوب الذي يكون إما تقديميا (مقالات، تقارير، رسائل) أو تفاعلياً بين شخصين (رسائل نصية قصيرة، تواصل بالبريد الإلكتروني) ، وإضافة إلى ذلك فإنها تنطبق على الكتابة العفوية (فورية، غير منقحة) أو تأملية (مراجعة ومنقحة)، وهذا ممكن لأن الإرشادات تصف المنتج وليس عملية الكتابة أو غرضها.

(1) الاختبارات اللغوية، الطبعة الأولى، الرياض، 1427هـ-2006م ص116- ص141، واختبار الكفاية اللغوية المتقن في اللغة العربية، أهدافه ومتطلباته، بحث منشور، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

ومن هنا فإن وصف المهارات يختلف باختلاف مستوى الطالب ولكل مستوى خصائص معينة في كل مهارة كما يوضح الجدول (2) الآتي:(1)

الجدول (2): معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

المستوى	وصف المهارات			
	الاستماع	**الكلام**	**القراءة**	**الكتابة**
المتميز	- يكاد المستمع يفهم كل مستويات اللغة المحكية وأساليبها ضمن الإطار الثقافي للغة. - تذوق النصوص الأدبية وإدراك قوي للمفاهيم الثقافية والاجتماعية . - القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة ومتخصصة وتراكيب معقدة. - يستطيع المتعلم فهم الكلام في الفصحى في مجال واسع من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة.	- يتمكن المتعلم من الكلام بمهارة ودقة لغوية فاعلة. - يتمكن المتعلم من شرح أمور معقدة باستفاضة، ويتسم النص بالسلاسة والطلاقة. - يستطيع المتعلم طرح رأيه في عدد من الموضوعات المهمة بالنسبة له - يجيد المتعلم الأساليب التفاعلية والتواصلية عند الكلام	- يستطيع المتعلم فهم أنواع عديدة من النصوص منها الأدبية والمهنية والتقنية والأكاديمية . - يستطيع المتعلم القراءة بطلاقة، ويربط الاستنتاج النصي بالمعرفة الحقيقية للعالم. - يدرك المتعلم الفروق الدقيقة للنص اللغوي ويتذوقها - يفهم المتعلم نصوصاً مطولة تكون تحليلية أو استنتاجية عادة وتحوي إشارات ثقافية.	- يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الرسمية وغير الرسمية في موضوعات متعددة ومتنوعة في الجوانب الاجتماعية والعلمية والمهنية. - يستطيع المتعلم بشكل فعال شرح أمور معقدة ويشارك بطرح آراء يناقشها ويحسن معالجتها لغويا وبلاغيا. - يستطيع المتعلم تنظيم الأفكار عند الكتابة وتسلسلها، بحيث تكون العلاقة بين الأفكار مترابطة . - يجيد المتعلم قواعد الكتابة بدقة وتنوع في الأساليب، سواء أكانت تراكيب أم مفردات أم قواعد الإملاء أم أدوات الربط أم علامات الترقيم.

(1) Constitution and Bylaws of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Ibid
https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages/governance/bylaws 1

المستوى	وصف المهارات			
	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتفوق	- يفهم المتعلم نصوصاً لغوية واسعة ومتنوعة، ولديه قدرة على فهم الأفكار الرئيسة للحديث في اللهجة الإقليمية بما فيها الموضوعات المتخصصة . - يستطيع المتعلم فهم بعض النصوص الأدبية وفهم المصطلحات التعبيرية والإشارات الثقافية . - يستطيع فهم لغة الجسد والتعبيرات من خلال فهم المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ويدرك التحولات غير المتوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة. - يفهم الكلام المجرد أو التقني إضافة إلى فهم المفردات الدقيقة غير الشائعة والأساليب البلاغية المعقدة.	يتمكن المتعلم من استخدام اللغة بدقة كافية في معظم المحادثات الرسمية وغير الرسمية. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات متخصصة ذات شمولية ومفاهيم مجردة. - ينتج المتعلم خطاباً يتسم بالتنظيم والإيجاز مستخدما الإشارات الثقافية والتاريخية. - يجيد المتعلم استراتيجيات الكلام المتصل.	- يتمكن المتعلم من فهم نصوص متعددة من الأنواع الأدبية المتنوعة - يتمكن المتعلم من استيعاب المعلومات المستنتجة والضمنية من النصوص المعقدة مع استيعاب وسائل الاتصال غير اللفظية، كالنغمة ووجهة النظر . - يستطيع المتعلم فهم اللغة ضمن الإطار الثقافي، ويستوعب مغزى الكاتب من خلال ظلال المعاني ودقة التعبير.	- يتمكن المتعلم من تنفيذ مهام كتابية رسمية بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية. - يستطيع المتعلم استخدام الخطاب المقنع والافتراض في النص الذي يكتبه وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف. - قدرة المتعلم على المحافظة على نسق الكتابة من حيث تسلسل الأفكار والربط بين الجمل والفقرات، وقدرته على تطوير الفكرة والمقارنة الموضوعية. - يتمكن المتعلم من الكتابة بأسلوب لغوي دقيق يظهر تمكنه في القواعد والأساليب اللغوية.
المتقدم – الأعلى	-يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة نسبيا بيسر وثقة. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة لمعظم المحادثات ويقدر على متابعة النقاط الأساسية في كلام معق. - يستطيع المتعلم استخلاص بعض المعاني من النصوص الشفوية في مواضع أو مواقف غير مألوفة - .يستطيع المتعلم استيعاب المعاني المقدمة في خطاب	-يستطيع المتعلم الشرح التفصيلي والسرد المطول في موضوعات تتعلق بالحياة اليومية ومواقف العمل والدراسة في جميع الأزمنة بدقة لغوية - . يستطيع المتعلم تقديم دليل متماسك لدعم رأيه وقد يأتي بافتراضات. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات مجردة تتعلق بمجالات اهتماماته الشخصية وتخصصه وخبرته - .يتمكن المتعلم من استخدام بعض التراكيب	-يستطيع المتعلم متابعة النقاط الأساسية للنصوص المكتوبة في مواضيع تهمه وله بها معرفة سابقة - يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية فهماً تاماً بيسر. - يستطيع المتعلم فهم أجزاء من النصوص ذات المعاني التجريدية والتعقيد اللغوي أو التي تتعامل مع مواقف	-يستطيع المتعلم الكتابة التفصيلية في عدد من الموضوعات بدقة واضحة - .يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الاجتماعية والتجارية وفق قواعد مناسبة - .يستطيع المتعلم الكتابة باستفاضة حول الجوانب المحسوسة من الموضوعات ذات العلاقة باهتماماته ومجالات تخصصه. - يستطيع المتعلم الوصف والسرد كتابيا في

	شفوي مع إدراك الاستنتاجات التي يقصدها المتكلم، ولكن قد لا يتمكن من إدراك المعاني الدقيقة ذات البعد الثقافي والاجتماعي.	والمفردات بدقة وثقة، وقد يبدي طلاقة ظاهرة وسلاسة في الكلام.	غير مألوفة. - يستطيع المتعلم استنتاج بعض المعاني التي يقصدها الكاتب ويبدي بعض الإدراك والتذوق للنصوص اللغوية وأساليبها.	جميع الأزمنة الرئيسة بتمكن جيد من التراكيب النحوية والمفردات العامة.
المتقدم – الأوسط	يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية عادية. - يفهم المتعلم الأفكار الأساسية ومعظم التفاصيل المتعلقة بالكلام حول موضوعات مختلفة مألوفة له. - يستطيع المتعلم إدراك العناصر العضوية التي تربط الكلام	-يستطيع المتعلم التعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر وسهولة من خلال إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع. - يستطيع المتعلم المشاركة بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية وبعض الرسمية في عدد من الموضوعات بدقة لغوية ووضوح، وينقل أفكاره دون تشويش . -يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف بشيء من التفصيل ويربط الجمل معاً بسلاسة.	-يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية مألوفة، مثل: وصف الأشخاص والأماكن والأشياء . -يستطيع المتعلم استخلاص الأفكار والحقائق الرئيسة دون إدراك التفاصيل الدقيقة - .يستطيع المتعلم معرفة بعض المعاني من النصوص في مستوى أعلى تركيباً وأكثر تعقيداً	- يستطيع المتعلم كتابة مراسلات اجتماعية عادية والربط بين الجمل في نصوص بسيطة ضمن موضوعات مألوفة. - يستطيع المتعلم الوصف والسرد كتابة في جميع الأزمنة مع القدرة على كتابة ملخصات غير معقدة في موضوعات ذات صبغة عامة. - يستطيع المتعلم الكتابة باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص بسيطة يصل طولها لعدة فقرات وتتسم أفكاره غالبا بالوضوح والتوسع والتنظيم. - يستطيع المتعلم الكتابة بتمكن لمعظم التراكيب النحوية الشائعة وحصيلة جيدة من المفردات المتداولة.
المتقدم – الأدنى	-يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية القصيرة على أن تكون التراكيب الأساسية واضحة - .يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وعدد من التفاصيل الداعمة لها.	-يستطيع المتعلم التعامل مع عدد من المهام التواصلية من خلال المشاركة في الكلام في معظم المحادثات غير الرسمية وفي عدد محدود من المحادثات الرسمية ذات الموضوعات المألوفة. - يستطيع المتعلم السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة - .يستطيع المتعلم الإجابة عن بعض التساؤلات فيما لا	-يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة على أن تكون المفردات والتراكيب عالية الشيوع، ولا يستطيع فهم النصوص المعقدة - .يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة.	-يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من أشكال المضارع مع القدرة على صياغة ملخصات في موضوعات مألوفة. - يستطيع المتعلم ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص تحوي فقرة واحدة . -تتسم كتابة المتعلم باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط،

		يتعدى الفقرة الواحدة مستخدما الكلمات المشتركة والترجمة الحرفية. - يستطيع المتعلم الحديث بدقة لغوية كافية عند نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش.		وقد يلجأ إلى التكرار غير المناسب - .يتمكن المتعلم من الكتابة باستخدام بعض التراكيب والمفردات الشائعة
المتوسط – الأعلى	-يستطيع المتعلم فهم كلام على مستوى الجملة البسيطة حول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة. - يستطيع المتعلم فهم المعنى العام من نصوص مترابطة، مع وجود صعوبة أحيانا بسبب معرفته المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية. - يستطيع المتعلم فهم حوار طويل نسبيا في عدد من الموضوعات المتعلقة بأزمنة وأمكنة مختلفة، وقد يكون الفهم غير منتظم لعدم القدرة على إدراك فهم المعاني الرئيسة أو الدقيقة أو كلها . -يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وبعض الأجزاء الدقيقة للحوار المتصل بموضوعات مألوفة	-يستطيع المتعلم معالجة كثير من موضوعات المخاطبة الأساسية غير المعقدة والأوضاع الاجتماعية. - يستطيع المتعلم المبادرة حول موضوعات عامة مع القدرة على الإطالة وإنهاء المحادثة باستخدام عدد من الاستراتيجيات الملائمة. - يستطيع المتعلم التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط . -يستطيع المتعلم السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدما كلاما مترابطا على مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. -يمكن فهم المتعلم ممن لم يعتد التعامل مع متكلمين في هذا المستوى، ولكن ذلك يقتضي الإعادة والتكرار.	-يستطيع المتعلم فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهماً تاماً بيسر وخاصة الموضوعات المتعلقة بالاحتياجات الشخصية والاجتماعية التي تهمه - .يستطيع المتعلم فهم نصوص مترابطة تتسم بالسرد والوصف، لكن التراكيب المعقدة لهذا الوصف قد تشوش الاستيعاب لديه، لمحدودية معرفته بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة - .لدى المتعلم صعوبات في فهم بعض أدوات الربط في المقال اللغوي؛ مما يضطره إلى إعادة القراءة عدة مرات.	-يستطيع المتعلم تلبية معظم الحاجات الكتابية العملية والاجتماعية المحدودة - .يستطيع المتعلم تدوين ملاحظات بشكل دقيق حول موضوعات مألوفة - . يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الماضي والحاضر والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومي

المتوسط - الأوسط	-يستطيع المتعلم فهم جمل طويلة نسبيا تحتوي على مزيج من العناصر اللغوية التي سبق تعلمها حول عدد من الموضوعات المألوفة. - يستمد المتعلم بعض المعاني من النصوص الشفوية التي يفهما السامع عادة في المستوى المتقدم. - يستطيع المتعلم فهم محتوى المحادثات التليفزيونية أو الهاتفية الروتينية، وبعض الكلام البطيء.	-يستطيع المتعلم التعامل بنجاح مع عدد من المهام الاتصالية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة ومألوفة. - يستطيع المتعلم الحديث ببساطة عن نفسه وأفراد أسرته والأنشطة اليومية والهويات والأشياء المفضلة - .لدى المتعلم القدرة على توجيه الأسئلة والإجابة عنها والمشاركة في النقاش البسيط في موضوعات خارج نطاق الحاجات الأولية الملحة. - يجد المتعلم صعوبة في ربط الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل، وكذلك في استخدام الأساليب التواصلية. - يتسم حديث المتعلم على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي، ورغم النقص عند المتعلم في المفردات والتراكيب وصعوبة النطق إلا أن المحاور المتعاطف يستطيع فهمه بصفة عامة.	-يستطيع المتعلم قراءة وفهم نصوص قصيرة غير معقدة تحوي معلومات بسيطة وتتناول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية. - يستمد المتعلم عند القراءة بعض المعاني من نصوص وصفية سردية قصيرة مترابطة تتناول موضوعات بسيطة ومألوفة، مثل وصف الأشخاص والأماكن.	-يستطيع المتعلم تلبية عددا من الحاجات الكتابية العملية؛ إذ لديه قدرة على التواصل كتابياً بنصوص قصيرة بسيطة، وموضوعات إنشائية تتعلق بالأمور الشخصية المفضلة والحياة اليومية وغيرها من الموضوعات الشخصية . -يستطيع المتعلم التعبير كتابة باستخدام الزمن الحاضر أو على الأقل في إطار زمني ثابت - . يتمكن المتعلم من استخدام الجمل غير المعقدة وبعض الاشتقاقات الزمنية الأساسية، مثل: تصريف الأسماء والأفعال . -يمكن فهم كتابة المتعلم بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها.
المتوسط – الأدنى	-يستطيع المتعلم فهم بعض المعلومات والتعبيرات من كلام بطول الجملة على أن تكون مقتصرة على خلفية الشخص	-يستطيع المتعلم التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة المتعلقة بالمواضيع الاجتماعية البسيطة	-يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة أو بعض الحقائق من النصوص البسيطة المرتبطة بالحاجات الشخصية	-يستطيع المتعلم تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة. - يستطيع المتعلم كتابة الرسائل القصيرة، والبطاقات البريدية،

	واحتياجاتـه، مثـل : الأعـراف الاجتماعيـة والأعمال الروتينية. - غالبا ما يكون فهم المتعلم متفاوتاً وغير منتظم؛ لذا يكون التكرار وإعادة صياغة المفردات اللغوية ضرورية. - يبدي المتعلم مقدرة بسيطة أو معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.	والمواقف الشخصية - . يقتصر حديث المتعلم على بعض الحوارات المحسوسة التي ترتبط بالحاجات الضرورية، مثل :المعلومات الشخصية، الهويات، طلب الطعام . -يستطيع المتعلم طرح بعض الأسئلة البسيطة مع القدرة على الإجابة عن بعض الأسئلة - . يتصف كلام المتعلم بالتردد ويحتوى على أخطاء لغوية، كأن يتصف كلامه بفترات صمت متكررة وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي . -يمكن أن يفهم المتعلم المحاور المتعاطف خصوصا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة المعنية.	والاجتماعية الأساسية على أن تكون النصوص واضحة غير معقدة. - يجد المتعلم صعوبة في ستخلاص المعنى من نصوص مترابطة مهما كان طول النص	وتسجيل بعض الملحوظات مثل الرسائل الهاتفية . -يستطيع المتعلم إنشاء جمل خبرية أو استفهامية بسيطة ضمن إطار خبرة لغوية محددة، تكتب عادة بالزمن الحاضر - .لا يستطيع المتعلم التعبير كتابة بدقة عن حاجات متقدمة بل يقتصر التعبير على الحاجات الأولية - .يمكن فهم كتابة المتعلم ممن اعتادوا على كتابة غير أبناء اللغة الأصليين إلا أنهم يحتاجون إلى جهد إضافي للفهم.
المبتدئ - الأعلى	-يستطيع المتعلم فهم كلام يتناول مجال الحاجات العملية، مثل: الرسائل العادية جداً أو العبارات والتعليمات التي تعلم مفرداتها - .يستطيع المتعلم فهم العبارات اللغوية القصيرة المحفوظة وبعض الجمل الطويلة نسبيا خاصة عندما يعزز سياق الكلام الفهم بشكل كبير ويكون مسموعاً وواضحاً - .يستطيع المتعلم فهم المفردات اللغوية والعبارات الداخلة في	- يستطيع المتعلم أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة . -يستطيع المتعلم صياغة الجمل الخبرية والاستفهامية البسيطة على شكل عبارات محفوظة سبق تعلمها . -يستطيع المتعلم التعبير عن معان شخصية بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة وشائعة . -يتأثر نطق المتعلم بدرجة كبيرة بلغته الأم،	-يستطيع المتعلم فهم النصوص المقروءة بسهولة وبشكل تام نسبيا على أن تكون كلمات أساسية ومشتركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح المتعلقة بميدان الحاجات العملية له. - يستطيع المتعلم قراءة بعض المسميات في قوائم الطعام والجداول والخرائط وبعض الإشارات واللافتات. - يستطيع المتعلم أن	-يستطيع المتعلم تلبية حاجات كتابية عملية بصورة بدائية مستخدما القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية . -يستطيع المتعلم التعبير عن نفسه كتابة ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمداً أساساً على مادة محفوظة . -يستطيع المتعلم دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لكتابة جمل بسيطة حول موضوعات مألوفة جداً، تكون عادة ما بين 50 100 -حرف مركب من النظام الكتابي التصويري - .تكون كتابة

	تركيب الأسئلة، والجمل الخبرية والاستفهامية المتكررة، وقد يحتاج إلى التكرار أو إعادة الصياغة أو التمهل في الكلام	والأخطاء تكون شائعة في كلامه، إلا أن المحاور المتعاطف قد يفهمه بصعوبة مع التكرار والإعادة.	يستنتج المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية تحتوي على سياق أو دعم غير لغوي، ولكن ليس بشكل ثابت.	المتعلم مفهومة غالبا لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها، مع حدوث فجوات في الفهم.
المبتدئ – الأوسط	-يستطيع المتعلم فهم بعض العبارات القصيرة المتعلمة التي تكون معززة في سياق كلامي واضح ومسموع بشكل جلي. - يستطيع المتعلم فهم أكثر من عبارة في آن واحد وقد يحتاج إلى التكرار - .يستطيع المتعلم فهم بعض المفردات والعبارات اللغوية البسيطة لبعض الأسئلة السهلة والجمل الخبرية والأوامر كثيرة التكرار. - يحتاج المتعلم إلى فترات توقف طويلة وبطء في الكلام لكي يستوعب الحديث.	- يستطيع المتعلم التواصل بأدنى حدود التواصل مستخدما عدداً من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه اللغة - يستطيع المتعلم الكلام عن الحاجات الأولية الملحة بصورة مبسطة جدا - نادراً ما تحتوي الجمل اللفظية عند المتعلم على أكثر من كلمتين أو ثلاث يتخللها فترات صمت طويلة مع تكرار لكلمات المحاور. - قد لا يفهم المتعلم عند الكلام إلا بصعوبة فائقة حتى مع متحاور متعاطف اعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.	-يستطيع المتعلم التعرف على الحروف الأبجدية أو نظام الكتابة المقطعي أو الأشكال في اللغة الهدف . -يستطيع المتعلم التعرف على الكلمات والعبارات في سياقها المألوف عنده، بما في ذلك الكلمات المشتركة والمستعارة. - نادراً ما يفهم المتعلم مادة تزيد على العبارة الواحدة، وقد يحتاج إلى إعادة القراءة غالبا.	-يستطيع المتعلم كتابة عدد محدد جدا من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها - .يستطيع المتعلم كتابة معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية، مثل: الأسماء والأعداد والجنسية - .يبدي المتعلم دقة لا بأس بها عند الكتابة عن موضوعات مألوفة تدرب عليها مستخدما لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. - يصعب فهم كتابة المتعلم حتى عند ممن اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.
المبتدئ – الأدنى	-يستطيع المتعلم التعرف على كلمات منفردة أو عبارات شائعة جداً إذا كانت في سياقاتها، وخصوصا الكلمات المناظرة لما في لغته، أو المقترضة منها، والعبارات المحفوظة كثيرة التكرار. - لا يستطيع المتعلم استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية.	-يستطيع المتعلم إنتاج كلمات معزولة وربما بعض العبارات كثيرة التكرار، مثل: تبادل التحية، والتعريف بنفسه، وتسمية عدد من الأشياء المألوفة . -لا يستطيع المتعلم أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط. - لا يستطيع المتعلم المشاركة في حوار حقيقي؛ لأن القدرة على الاتصال معدومة لديه أساساً.	-يستطيع المتعلم التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الأخرى. - يستطيع أحيانا التعرف على المفردات اللغوية منفردة أو عبارات رئيسة غير تامة إذا كان لهما سياق داعم قوي	-يستطيع المتعلم نسخ كلمات أوعبارات مألوفة جدا مستخدما الحروف الأبجدية . -يستطيع المتعلم إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته على أن يعطى الوقت الكافي والتلميح المناسب، لكن الأخطاء متوقعة.

بعد الإطلاع على المعايير السابقة ترى الباحثة أن كل معيار له مزايا معينة والتي تمّ ذكرها سابقًا، ولكنّ معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتفل) استطاع أن يكون ملمًا بجميع الكفايات الأساسية للغات وخاصة اللغة العربية؛ لأن العملية التعليمية لا تتم بشكل عشوائي وإنما هي عملية واعية ومخطط لها من أطراف عديدة، وهذا التخطيط يتماشى مع متطلبات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

فقد ركزت معايير آكتفل على الكفاية اللغوية والتواصلية والثقافية في آن واحد؛ بحيث يكون المتعلّم قادرًا على السيطرة على النظام الصوتي للغة ويميز، وينتج هذه الأصوات كما يكون على دراية بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية، نظريًا، ووظيفيًا فضلًا عن إلمامه بقدر ملائم من مفردات اللغة للفهم والاستعمال، وكذلك يكون قادرًا على استخدام اللغة العربية استخدامًا تلقائيًا، ويعبِّر بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنه من استيعاب اللغة بيسر وسهولة وبهذا يصل إلى الكفاية التواصلية للغة[1].

أما الكفاية الثقافية والتي ركزت عليها كل المعايير السابق ذكرها (آكتفل، تيسول، الاتحاد الأوروبي المشترك، الاتحاد الأسترالي لرابطات معلمي اللغات الحديثة أو أفملتا) ففيها يستطيع المتعلّم بأن يفهم كل ما تحمله اللغة من ثقافة تعبّر عن أفكار أصحابها وعاداتهم وقيمهم وفنونهم وآدابهم. حيث ينمي معلِّم اللغة هذه الكفايات الثلاثة عند المتعلم خلال فترة تعلمه.

ويبين هذا أن معايير المجلس الوطني لتعليم اللغات الأجنبية من أهم المرجعيات في تعليم اللغات الأجنبية عمومًا والعربية خصوصًا حيث تعمل على توفير الرؤية في الأهداف والمحتوى، واستراتيجيات التدريس وآليات التقييم[2].

فإذا أمعنا النظر في معايير الإتحاد الأسترالي لرابطة معلمي اللغات الحديثة (AFMLTA) نجد أنها أغفلت النظر عن اللغة العربية كلغة أساسية من لغات العالم، فقد ركّزت فقط على لغات معينة حول العالم وبناءً عليها تُرجمت معايير الإتحاد الأسترالي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الصينية والفرنسية والإندونيسية والألمانية والإيطالية واليبانية والإسبانية، بالإضافة إلى أن هذه المعايير تركز فقط على المعلمين والمتعلمين الأستراليين لتطوير الوعي المهني والتعليمي في أستراليا.

---

(1) بسندي، خالد، مصطلح الكفاية اللغوية، وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، بحث منشور، الأردن، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها ص50 وما بعدها.

(2) انظر:طعيمة، رشدي والناقة ، محمود، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. ص50.

أما معايير الإطار الأوروبي المشترك (CEFR) فنجد أنها لا تقل في أهميتها عن معايير آكتفل فهي مرجع أساسي في تعليم اللغات لدول الإتحاد الأوروبي خصوصًا وفي تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، فقد نالت شهرة واسعة، وقيست على غرارها العديد من المناهج سواء داخل أوروبا أو خارجها نظرًا لطبيعة تقسيم هذه المعايير ومستوياتها التي تمّ ذكرها سابقًا وبهذا يلبي الإطار الأوروبي المشترك هدفه الرئيسي في توفير وسيلة للتعليم والتدريس والتقييم

وبالرغم من أن معايير منظمة تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (TESOL) تركز فقط على اللغة الإنجليزية إلا أننا لا نغفل فضلها في بناء البنية التحتية لمعايير آكتفل كما ذكرنا سابقًا، وكلا المجموعتين تختلف بالفئة المستهدفة؛ ولأن معايير آكتفل تستهدف الفئة المتعلمة خارج الولايات المتحدّة الأمريكية ستجمع بطبيعتها اللغات ضمن معايير عالمية محددة بهدف تسهيل التعليم على المعلّم والمتلقي، وبالتالي إثراء المعرفة في اللغة عند كلا الطرفين.

وبهذا تكون معايير آكتفل أشمل وأوسع في فئاتها المستهدفة من المعايير الأخرى، فضلًا عن مناسبة معاييرها للغة العربية، والتي لم نجد حتى الآن معايير محددة لتقويمها وتقييمها.

<u>وأخيرًا:</u>

تقدم إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) الأسس المشتركة والخطوط الأساسية لتأليف المناهج وإعداد البرامج التعليمية، إذ تعدّ دليلًا مرجعيًا في العملية التعليمية، لما تمتاز به في تقسيم المستويات اللغوية، بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم العلمية لوضعهم بحسب المستويات المناسبة لهم، حيث تعمل على تقنين اللغات بأطر علمية مرجعية تحدد المهارات اللغوية والكفايات المحددة عند المتعلمين. وهذا ما استندت إليه سلسلة (كلمة ونغم) لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لغازي أبو حاكمة وناصر إسليم والتي ستقارن مع سلسلة كتاب (الكتاب) لتعليم اللغة العربية لمحمود البطل في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

الفصل الثاني

المهارات اللغوية (الاستقبالية والإنتاجية) ودورها في بناء المناهج

يعد تعلّم اللغات الأجنبية مكونًا أساسيًا من مكونات بناء شخصية الفرد في العصر الحالي، حيث يتخذ أهمية عظيمة، وبخاصة بعد التطورات العلمية والتقنية، وانتشار العولمة وشيوعها، مما أدى إلى زيادة أعداد الراغبين في التعلّم والاطلاع على اللغات والثقافات الأجنبية(1).

ومما لا شكّ فيه أن عملية تعلّم اللغات ليست وليدة هذا العصر، وإنما كانت منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي وقد ساهم هذا في تطوير مفهوم التعليم اللغوي واكتساب اللغة وإثراء مفهوم التواصل اللغوي وتفعيله في العملية التعليمية، ولعلّ أهم ما يرتكز عليه هذا التطور والتقدم في تعلم اللغة هو المهارات اللغوية الأربعة (المحادثة/ الاستماع/ القراءة/ الكتابة) والتي تمثل البنية الأساسية لأي لغة بحيث يسعى كل معلّم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلّم أي لغة أجنبية يهدف إلى أن يكتسب المتعلّم القدرة على سماع اللغة والتعرّف إلى إطارها الصوتي الخاص بها، وكذلك قدرته على الحديث بطريقة سليمة للتعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين خاصة مع أبناء اللغة والسعي إلى أن يكون قادرًا على قراءتها وكتابتها كذلك(2).

فالمهارات اللغوية تلعب دورًا تكامليًا في الموقف الاتصالي للمتعلّم، والتكامل هنا لا يقصد به ضم مهارة إلى مهارة لغوية أخرى فقط، وإنما يعني توظيف مهارتين أو أكثر تبعًا للموقف الاتصالي نفسه. وقد تطغى مهارة لغوية على الأخرى نظرًا للهدف من عملية تعلّم اللغة بيد أن المتعلّم لا يستطيع الإلمام بجوانب اللغة كلها إلا إذا استطاع أن يجمع بين المهارات اللغوية جميعها، وإتقانها بأسلوب يظهر من خلال الممارسة والسياق على أنه يستخدمها بشكل طبيعي وبالتالي يحقق أهدافًا ذات معنى في حياته(3).

فلقد تغيّرت النظرة إلى اللغة وتعليمها من كونها مجموعة من المعلومات والمعارف الأكاديمية التي يتعلمها المتعلم عن اللغة إلى كونها مهارة لغوية تستند إلى مجموعة من المهارات اللغوية الفرعية (الاستقبالية والإنتاجية) وبهذا نستطيع أن نخرج من الأطر التقليدية في تعليم اللغة، حيث إنها أصبحت عرفًا استقرّت عليه المناهج منذ سنوات طويلة في تعليم اللغة

(1) انظر: شارل بوتون – اللسانيات التطبيقية- المنشورات الجامعية الفرنسية – باريس – فرنسا- 1979 ص5.
(2) مقدمة ابن خلدون- المكتبة العصرية- بيروت- لبنان- ص 554.
(3) محمود كامل الناقة – تعليم اللغة العربية – جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية- 1985- ص121.

العربية مما أدى إلى فصل المادة إلى فروع متوازية، وهذا لا يتماشى مع كون اللغة العربية كلًا متكاملًا[1].

ونتيجة لعدم الترابط بين أجزاء اللغة في المناهج المقدّمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ظهرت إشكالات كبيرة عند المعلم والمتعلّم نظرًا لبناء هذه المناهج إما على أساس فروع وإما على أساس مهارات منفصلة وغير مترابطة سواء أكان ذلك في المهارات والمجالات الثقافية أو في توارد المفردات، فنجد على سبيل المثال: درس الاستماع يتحدّث عن مجال الصحة ودرس القراءة يتناول مجال الاتصالات وفي درس المحادثة يُطلب من المتعلّم أن يتحدّث عن الثقافة والشعوب. فكيف للمتعلّم غير الناطق باللغة أن يتحدث في هذا المجال وهو لم يستقبل من المهارات اللغوية ما يثري ثروته اللغوية في مجال الحديث المطلوب منه في مستواه التعليمي وينمي الفهم المسموع والمقروء لديه سواء أكان ذلك شفويًا أم كتابيًا؟[2].

وهنا تظهر أهمية علم اللغة التطبيقي والذي يستمد مصادره من علم اللغويات مع تضافر مجموعة من العلوم كعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية[3] إذ يدقق هذا العلم على المداخل التي تقيس المهارات اللغوية الاستقبالية والانتاجية، بالإضافة إلى ابتكار وسائل علمية تستخدم في تعليم اللغة للبالغين، مع الاهتمام بالترجمة القائمة بين اللغات، وتحليل الأخطاء الواردة في المناهج وتصحيحها.

ومن هنا تتجلّى ضرورة أن يكون معلم اللغات الأجنبية مطلعًا على النظريات الحديثة في علم اللغة التطبيقي لتوظيفها والإفادة منها في عملية التعليم، لتحقيق الهدف الاتصالي عند المتعلّم الأجنبي ولبناء المناهج التي تخدم قصده وحاجاته[4].

---

(1) انظر المرجع نفسه – ص 151.
(2) طعيمة رشدي، الناقة محمود، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات
(3) عريف، محمد خضر، أنور(1991)، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الرياض ص13.
(4) فردينان دي سوسير – محاضرات في اللسانيات العامة – منشورات بايوتاك – فرنسا 1979

المبحث الأول

مفهوم المنهاج وأهميته

صدر في الآونة الأخيرة عدة مناهج حول العالم تختص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمنها ما راج اسمه وانتشر ومنه ما هو حديث الطبع. وتهدف هذه المناهج في معظمها إلى سدّ احتياجات متعلمي اللغة الأجانب من خلال التمارين الميكانيكية والحيوية والأنشطة اللغوية وغير اللغوية التي من شأنها تسهيل مهمة الطالب وعون المعلم في مهمته باتخاذ أنجح الطّرق وأسهلها.

ومن هذه المناهج سلسلتي (الكتاب) لمحمود البطل وآخرون وسلسلة (كلمة ونغم) لغازي أبو حاكمة وناصر اسليم – محور الدراسة والنقد- وقد روعيت عدة جوانب ثقافية ومهارات لغوية في كلا السلسلتين والتي سيتم توضيحها في القسم الثاني من هذا الفصل.

إن مصطلح المنهاج في اللغةً يعني النّهج أو الطريق الدافع وهو الطريق الذي وضح واستبان، أما اصطلاحًا فيختلف مفهومه تبعًا للتخصص.

وفي التربية يعرّف المنهاج تعريفات عديدة وقد خلُص كل من الدكتور ناصر أحمد الخوالدة والاستاذ يحيى اسماعيل عيد إلى تعريف شامل فعرفاه على أنه " برنامج تختاره الأمة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، لنقل تراثها وبناء حضارتها، مستفيدة من ثقافات غيرها وحضارتهم، وترغب في اكسابه لأبناء أمتها، من خلال التدريس والتدريب، وتحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة سواء أتم ذلك داخل المؤسسات ذاتها أم خارجها"[1].

وترتكز أهمية المناهج على خصائص عدة تختلف ما بين المعلّم والمتعلّم حيث تبدو أهمية المناهج للمعلّم أكثر وضوحًا ورسوخًا من غيره وذلك من خلال ما يأتي:[2]

<u>أ) وجود مرجعية موحّدة للتعليم:</u>

حيث يحتكم المعلّم إلى تحديد المراجع المخصصة للتدريس ومعالم المنهاج الرئيسية لتدريس المبحث المراد وبالتالي تحقيق الغاية المرجوّة عند المتعلّم.

(1) الخوالدة ناصر،عيد يحيى، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى 2006، ص15

(2) انظر المرجع نفسه ص 19+ 20

ب) النجاح في العمل:

حيث يتمكن المعلّم من العمل بصورة واضحة للوصول إلى غايته في التعليم عن طريق الإرشادات والتوجيهات والأساليب والوسائل التعليمية والتقنية.

جـ) إثراء المناهج:

حيث يعمل المعلّم على اثراء المعرفة عند المتعلّم عن طريق تعريضه لعمليات تدريبية وتكليفه بمهام إضافية، أو التحاقه بدراسة مباحث ومواد تخصصية أو تربوية.

أما أهمية المناهج بالنسبة للمعلم فتبدو من خلال:[(1)]

أ) وضوح النتاجات التعليمية:

ويتم ذلك من خلال معرفة المتعلّم ووضوح ما ينبغي عليه عمله سواء أكان ذلك في الجانب المعرفي أو الجانب المهاري حيث يعمل ذلك على تحقيق العمل المطلوب بسرعة أكبر من لو لم تكن النتاجات واضحة بالنسبة له.

ب) المشاركة الفاعلة:

يؤدي وضوح المناهج بالنسبة للمتعلّم إلى تفاعله مع البرامج التعليمية والمحتويات الدراسية المقررة والتفاعل مع المواقف الصفيّة وبالتالي قدرته على التفاعل بالخارج مع المجتمع.

جـ) الانتقال من التعليم الجمعي إلى التعلّم المتقن:

ويحقق ذلك من خلال إبراز دور المتعلّم، بحيث يستفيد من ميوله واتجاهاته وقدراته واستعداداته لإتقان التعليم والتعلّم من خلال الأنشطة والبرامج المختلفة.

د) التوسع في ربط المعرفة بالحياة:

يعمل واضعو المناهج على جعل مشروعاتهم التعليمية وبرامجهم واقعية، تجمع بين الحداثة والأصالة من تراث وعادات اجتماعية وأعراف.

وبالتالي فإن المتعلّم يستطيع أن يوازن بين ضوابط التراث الثقافية المختلفة والضوابط الاجتماعية والمعايير الدينية كذلك.

---

(1) انظر المرجع نفسه، ص20 + 21.

المبحث الثاني

المهارات اللغوية (الاستقبالية والانتاجية) ودورها في بناء المناهج

لا شكّ أن أهم ما يحدد جودة المناهج وإعدادها هي المهارات اللغوية الموجودة فيها، وهي أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميّز بالسرعة والدّقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة أو مسموعة؛ لذلك يلجأ معلمو اللغة إلى إعداد برامج خاصة في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تُبنى على أسس علمية دقيقة لتحليل اللغة بحيث تؤدي إلى تدريس اللغة كنظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي تتكامل في ما بينها[1].

فاللغة تتكون من نظام للأصوات، يتكون منه نظام للأشكال (الكلمات) يؤدي بدوره إلى النظام البنيوي أو التركيبي وهذه الأنظمة تؤدي إلى نظام المعنى أو الدلالة، لهذا لا يمكن أن يتأتى فهم المتعلّم لهذا النظام عن طريق القراءة عنه، بل عن طريق ممارسة اللغة استماعًا وكلامًا (التحدّث) وقراءةً وكتابةً. أي أن أي منهاج لتعليم اللغة العربية لن يُقدّر له النجاح ما لم يتمكن الطالب من استعمال فنون اللغة الأربعة: الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة[2] وهي ما تعرف أيضًا بالمهارت الاستقبالية وتشتمل على القراءة والاستماع والمهارات الانتاجية وتشمل التحدّث والكتابة مع مراعاة تحديد المستوى الذي يبنى عليه هذا المنهاج بحسب المعايير التي تخص كل مستوى في كل مهارة. والتي سيتم توضيحها أكثر في هذه الدراسة من خلال معايير آكتفل العالمية والتي تم ذكرها في الفصل الأول من هذه الدراسة.

---

(1) محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: اعداده وتحليله وتقويمه، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرّمة،1983م، ص21

(2) مدكور، علي أحمد، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، منشورات الايسيسكو، الرباط 1985م، ص28+29.

المبحث الثالث

مبدأ التدرُّج في عملية بناء المناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كشأن أي عملية تعليمية أخرى يجب أن تتسم بالتدرج والمنهجية، فالتدرج يضمن حسن القبول والاستمرارية في عملية التعليم، وهذه المنهجية تؤكد أن عملية بناء المناهج هي عملية غير عشوائية. لذلك هناك ضرورة ملحة لمراعاة مبدأ التدرج والمنهجية في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها كون اللغة العربية متنوعة العناصر والمهارات مما يستحال تعليمها كدفعة واحدة، وكون متعلمي العربية من الناطقين بغيرها لديهم خصائص لغوية ونفسية مختلفة تتطلب معاملة منهجية خاصة بهم.

وأهم مبادئ التدرج والمنهجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في فكرة "تعليم السهل قبل الصعب". ويتم ذلك من خلال تقديم المناهج للطلاب عن طريق تدرّج المعلم من الأسهل إلى الأصعب عند إطاء المعلومات. ولتحديد السهولة والصعوبة يجب أن يَستند واضعو المناهج إلى معايير تتضمن مدى تشابه المواد المدروسة بلغة الطلاب ومدى اختلافها عنها. فكلّما تشابهت المواد مع لغة الطلاب تصبح أسهل والعكس صحيح. ففي تعليم الأصوات في المستوى المبتدئ مثلا، تعد أصوات الباء، والتاء، والدال، والراء، والكاف، واللام، والميم، والنون، من الأصوات السهلة لما بينها من تشابه مع أصوات اللغات الأجنبية، ولذلك يحرص المعلم على تقديمها قبل أصوات الثاء، والذال، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والعين، والغين، والقاف، التي تعد من الأصوات العربية الصعبة عند المتعلّم الأجنبي لغياب المقابل لها في أصوات معظم اللغات الأجنبية[1].

أما في تعليم المفردات فيمكن أن يتم وضع المناهج عن طريق تطبيق مبدأ السهل قبل الصعب أيضًا من خلال تعليم المفردات المحسوسة قبل المفردات المجردة لتسهيل عملية الفهم عند المتعلّم. وعلى هذا فمفردات مثل الكتب، والجامعة، والسيارة، والبيت، والمعلّم، وغيرها من المفردات المحسوسة، يجب تقديمها قبل المفردات المجردة مثل ناجح، وجميل، ومريح، وحزين، وسعيد، وما شابه ذلك.

ولتطبيق هذا المبدأ بفاعلية أكبر ضمن المناهج يمكن تعليم المفردات عن طريق وضع الأنشطة التي تناسب مستوى الطالب والتي تساعده على التفاعل مع المنهاج الذي أمامه وبالتالي ضمان الفهم الفاعل من خلالها. لذلك يجب أن يحرص المعلم في تعليم الطلاب المبتدئين على

---

(1) حسين، جميلة خليل أحمد، أهم الصعوبات التي تواجه متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2012-2013، ص22.

سبيل المثال على تقديم المفردات التي يحتاجون إليها للاتصال مع بيئتهم مثل الدفاتر، والأقلام، والسبورة، وغيرها، قبل المفردات التي ليسوا بحاجة إليها والتي لا تنتمي إلى بيئتهم.

كما يمكن تعليم التراكيب من خلال مراعاة المبدأ الذي تحدثنا عنه وهو التدرج من الأسهل إلى الأصعب في تعليم التراكيب العربية التي تشبه ما تعود عليها الطلاب في لغتهم الأم قبل الأخرى التي لم يتعودوا عليها. وعليه فتراكيب اللغة العربية التي لا تخالف تراكيب معظم اللغات الأجنبية يجب تقديمها للمتعلمين غير الناطقين بالعربية قبل نظيراتها المختلفة في تراكيب جمل اللغات الأجنبية عمومًا. مع مراعاة تقديم التراكيب البسيطة قبل المركبة، فتقدم المناهج الجملة البسيطة مثلًا: "درس الطلاب الامتحان" قبل الجملة المركبة "درس الطلاب الامتحان ولكنه لم يكن سهلًا"[1].

وأما بالنسبة للمهارات اللغوية فمن الضرورة أن تقدّم في المناهج بصورة متدرجة من خلال تعليم المهارات اللغوية بنفس الترتيب التي يكتسب بها الطفل لغته الأم وهو الترتيب الطبيعي: الاستماع -الكلام –القراءة -الكتابة. ويطبق هذا في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق تمكين الطالب من مهارة الاستماع في البداية ثم تليها المهارات الأخرى الكلام، فالقراءة، فالكتابة.

ومما يراعى في مبدأ التدرج تعليم المهارات الاستقبالية قبل الإنتاجية التي تم توضيحها لاحقًا في هذه الدراسة أي تعليم الاستماع والقراءة قبل الكلام والكتابة. وذلك من خلال تدريب المعلم طلابه على الاستماع قبل تدريبهم على الكلام، والقراءة قبل تدريبهم على الكتابة. ويستطيع المعلم أن يؤكد على وجود التدرج بين هاتين المهارتين من خلال نقل أثر التدريبات بينهما. فيتم تدريب الطلاب على مهارتي الكلام والكتابة بناءً على ما قد درسوه في مهارتي الاستماع والقراءة. فإذا تدرب الطلاب في درس الاستماع على عبارات التحية مثلا فيجب على المعلم أن يدربهم على ممارسة هذه العبارات في درس الكلام أيضًا.

كما يتمثل ذلك المبدأ أيضا في تعليم المهارات الميكانيكية (الآلية) قبل المهارات العقلية. وذلك عن طريق تعليم مهارة الاستماع للطلاب وتدريبهم على الاستماع الميكانيكي (مجرد تعرف الأصوات وتمييزها) قبل تدريبهم على الاستماع العقلي (لأجل استقبال المعنى والرسالة). ويتمثل تعليم مهارة الكلام في تدريب المتعلّم على الكلام الميكانيكي والتركيز على الجانب النطقي البحت دون المعنى قبل تدريبهم على الكلام العقلي الذي يعمل على إيصال المعنى

(1) عزالدين مولود البوشيخي، المقارنة التواصليه في تلعيم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

والتعبير عن أفكار المتعلّم وهذا ينطبق أيضًا على تعليم مهارة القراءة ففي التدريب الميكانيكي للقراءة يتم تحويل المكتوب إلى المنطوق قبل التدرب على القراءة العقلية (أي القراءة لأجل استقبال المعنى والرسالة). وكذلك في مهارة الكتابة يتم تدريب الطلاب على الكتابة الآلية أي (دون إيصال المعنى والرسالة) قبل تدريبهم على الكتابة العقلية (الكتابة لأجل إيصال المعنى والرسالة)[1].

إن مبدأ التدرج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يرتبط فقط بالمواد التعليمية وكيفية اختيارها وتنظيمها وتقديمها داخل المناهج، وإنما يرتبط أيضا بالموارد البشرية التي تقوم بدورها بإيصال المعلومة للمتعلم الأجنبي. فهو يحتاج إلى معلمين مؤهلين ذوي إلمام وخبرة عالية المستوى بخصائص اللغة العربية ومتطلبات المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأغراضهم الخاصة من تعلّم اللغة. وعليه فإن المعلم يستطيع أن يربط ما بين العربية ولغة الطلاب من تشابه واختلاف ويحدد مواطن الصعوبة والسهولة في اللغة عند المتعلّم الأجنبي، ليعتمد عليها في رسم أولويات التعليم ومنهجيته، وإلا فقد يتم تعليم اللغة العربية من خلال تنظيم عشوائي وتقديم غير منهجي لا يزيد التعليم إلا تعقيدًا حتى وإن كانت المناهج منظمة بطريقة منطقية فإن من الصعب أن تكون ملّمة بمتطلبات جميع متعلمي اللغة العربية[2].

وكما ذكرنا سابقًا فإن المناهج التي قدّر لها النجاح ارتبطت ارتباطًا وثيقًا وتضمّنت المهارات اللغوية جميعها، وهي:

أولًا: مهارة الاستماع:

يعد الاستماع من المهارات المعقدة في تعلّم اللغة نظرًا لتآزر كل من التفكير والسمع في آن واحد، فهو فن يتطلب مجموعة من العمليات الداخلية المركبة إذ تستقبل أذن السامع الذبذبات الصوتية وتحللها حتى تصبح لغة مفهومة بالنسبة للسامع[3].

وهي عملية مكونة من تتابعات لعمليات عقلية مترابطة تهدف إلى تحديد الأصوات ومعانيها، وهي من المهارات الاستقبالية، حيث تعتمد هذه المهارة على دقة السامع في استقبال الأصوات ووضوحها بالنسبة له، ويعد الإرسال مؤشرًا على سعة الاستقبال عند السامع، ومما يثبت ذلك أن علاج المشكلات النطقية والقرائية لا تحصل إلا عند اتقان مهارة الاستماع لدى

(1) جوهر، نصر الدين إدريس (2017)، مبدأ التدرج والمنهجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر ومعرض تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ماليزيا، 12–14.
(2) القاسمي، علي محمد (1979)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى- الرياض، جامعة الرياض: عمادة شؤون المكتبات، ص85.
(3) مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، ص75-76.

المتعلّم فهي ركيزة لإتقان المهارات اللغوية الأخرى وقد أعلى الجاحظ من شأن هذه المهارة ووضح أن مهارة الاستماع أساس في بيان اللغة وفهمها إذ يقول في كتابه البيان والتبيين "والبيان اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنًا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدّليل، لأن مدار الأمر والغاية التي تثري القارئ والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو اليبان بذلك الموضع"(1).

ومهارة الاستماع هي مهارة اعتُمد عليها منذ أقدم العصور، حيث كان اعتماد الناس على المنطوق في نقل التاريخ والروايات والأخبار فقد كانت هذه الأمور شفوية حتى جاء عصر الكتابة والطباعة بعد عدّة قرون كما اعتمدت عليها الفنون الأدبية كفن الإلقاء أو عرض المحاضرات وغيرها من الفنون ولا ننسى دورها البارز في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، وقد عرف الاستماع أيضًا باسم "أبو الملكات اللسانية" كما سماه ابن خلدون.2

ويعد الاستماع أيضًا عبارة عن مدخلات لغوية تخدم المتعلمين وتمكّنهم من التفاعل في مجالات الاتصال المنطوقة وذلك عن طريق ضبط سلوكات الاستماع وتطويرها ليصل المتعلّم إلى الاستماع مع الفهم. فيصبح قادرًا على فهم ما يقوله المثقف من أبناء اللغة الأجنبية حينما يتحدث بعناية وبساطة كحد أدنى للوصول إلى الفهم بسهولة ودقة لجميع أنواع الكلام الفصيح والفهم العام للغة العاميّة باختلاف لهجاتها مثل المحادثات السريعة بين مجموعة من الناس أو القصص السينمائية والمسرحية وغيره بما يوظّف فيه هذه المهارة(3).

كما تعددت النظريات وتنوعت بما يخص مهارة الاستماع، فقد اعتمدت هذه النظريات على آلية السمع وتوظيف المعالجة الإدراكية التي تحلل الأنماط السمعية الواردة إلى ذهن السامع، حيث يقوم المستمع بالاحتفاظ بالكلام المسموع في ذاكرته بعد استقبال الأذن للأصوات اللغوية المختلفة ومن ثم تقوم بتحليل الألفاظ داخل الذاكرة في أوقات لاحقة، وفي الوقت نفسه تتلقى الأذن مجموعة من الأصوات الجديدة التي تحولها إلى أفكار تُعين المستمع على تأليف معاني مركبة ليصل إلى المعنى الذي يتسم بالوضوح(4).

---

(1) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر،(ت255)، البيان والتبيين، الكتب الثاني،(ط2)، ج1، (تحقيق عبد السلام محمد هارون)، مكتبة الخانجي، القاهرة ؛ مكتبة المثنى بغداد، 1960، 76.

2 العيسوي ، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار (2005)، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، العين: دار الكتاب الجامعي: 70.

(3) انظر مرجع سابق/ مدكور، علي أحمد، برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ص30.

(4) بودورن، جلوريا ج وهارس، كاتريس، ورفائيل، لورانس ج (19998)، أساسيات علم الكلام – دراسة في فيزيولوجيا الكلام وسمعياته وإدراكه، ترجمة: محيي الدين حميدي، دمشق دار المدى: 298-299.

ولعلّ من أهم المشكلات التي قد يواجهها المتعلم عند تعلّم مهارة الاستماع هي ازدواجية اللغة العربية بين العامية والفصحى[1] وهي خاصية تتفرد بها اللغة العربية عن سائر اللغات فنجد أن اللغات الأخرى فيها لغة رسمية ولهجات عامية غير رسمية، أما اللغة العربية فيختلف فيها التنغيم الصوتي في اللغة الرسمية أو الفصحى من دولة إلى أخرى وكذلك لهجاتها العامية من منطقة إلى أخرى وتعتقد الباحثة أن هذا الأمر يؤدي بدوره إلى عرقلة وضوح بعض الأفكار عند السامع وتشتيت الفهم عنده وخاصة في المراحل الأولى من عملية التّعلّم وذلك يعود إلى أن نصوص الاستماع في معظمها تركز على اللغة الفصحى وهذا يبتعد عن الواقع اللغوي للغة العربية وطبيعة اللغة التي يسمعها المتعلّم الأجنبي من أبنائها.

وحتى يتمكن المتعلم الأجنبي من الوصول إلى الفهم العميق في مهارة الاستماع والذي يتسم بالإدراك والوعي للغة لا بد من أن يتصل بمتكلمي اللغة المتعلّمة أثناء تعلّمه ليتمكن من تمييز الأصوات المرافقة للمفردات والتراكيب والصيغ المتباينة بين العامية والفصحى فتألف آذانه المتنوعات التي قد يصادفها خلال تواصله مع أبناء اللغة، على أن لا يؤدي ذلك إلى تشتيت المتعلّم وخاصة في المراحل الأولى[2].

- **استراتيجيات تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

يلعب معلمو اللغة دورًا بارزًا في العملية التعليمية حيث يعمل المعلم الجيد على ضبط سلوكات الاستماع وتطويرها عند المتعلّم لتمكينه من التعامل مع المواقف الاتصالية المختلفة باستخدام استراتيجيات مختلفة تمكن الطالب من ممارسة مهارة الاستماع بسهولة ويسر، ولعلّ من أبرز استراتيجيات تدريس مهارة الاستماع هي استراتيجية الانتقال من العام إلى الخاص أو العكس ومن ثم الانتقال إلى الاستراتيجيات الفرعية عن طريق الخطوات الآتية:

1) الاستماع إلى الفكرة الرئيسة.

2) التنبؤ.

3) التلخيص.

4) توظيف السياق للفهم.

---

(1) الموسى، نهاد (1988)، الازدواجية في العربية_ ما كان وماهو كائن وما ينبغي أن يكون_، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردني_عمّان_ وقسم اللغة العربية في الجامعة الأردنية، 21-23 نيسان 96،1987.

(2) يونس، فتحي (1983)، دليل المعلّم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:27.

ومن خلال هذه المعرفة الخلفية للنص تتبادر لدى ذهن السامع مجموعة من التوقعات التي تساعده على تفسير ما يسمع وتوقع ما سوف يحدث لاحقًا[1].

أمّا الإستراتيجيات الفرعية للانتقال من الخاص إلى العام، فتشمل:

1) الحصول على تفاصيل/ معلومات محددة.

2) إدراك كلمات ذات معانٍ خاصة أو مشتركة.

3) التعرّف إلى أنماط الكلام وأوزانها الصرفية.

ولذلك فإن المتعلمين الأجانب والمستمعين الجيدين هم الذين يستطيعون أن يوظفوا الإستراتيجيات الخاصة بما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقييم لاستماعهم. وبالتالي يتمكن المتعلَم من تحديد الإستراتيجيات التي تناسبه للوصول إلى الفهم أو الإجابة عن تساؤل ما، ومراقبة فاعلية استماعه أيضًا. فيقيّم بذلك ويقرر ما إذا كانت قد تحققت أهدافه من مهارة الاستماع وما إذا كانت إستراتيجيات ذلك الفهم مناسبة أيضا[2].

- **مهارة الاستماع في إطار معايير آكتفل**

تعتبِر معايير (آكتفل) أن مهارة الاستماع هي مهارة تفسيرية حيث تعتمد على استيعاب المسموع تبعًا لِكمْ المعلومات التي يتمكن المستمع من استخلاصها واستنتاجها مما يسمع، كما أنها تعتمد أيضًا على الفهم المترتب عند المتعلّم[3]، فقد يفهم المستمع الخطاب المسموع من خلال أنواع مختلفة من النصوص السماعية.

وترتكز معايير (آكتفل) على وصف ما يفهمه السامع مما يسمعه فقط ولا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا كيف يتعلّم المرء كيف يستمع. حيث تصفها من خلال خمس مستويات رئيسية للكفاءة وهي: المتفوّق والمتميز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ وكلّ منها ينقسم إلى مستويات ثانوية وهي ما تم الإشارة إليها وتوضيحها في الفصل الأول من هذه الدراسة.

---

(1) انظر: أبو عمشة، خالد (2016)، إستراتيجيات لتطوير مهارات الاستماع، مقال منشور، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، عمان، الأردن.
(2) انظر: المرجع نفسه.
(3) العشيري، محمود (2012)، إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية، معايير أكتفل – مهارة القراءة.
http://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreignlanguage/governance/bylaws1.

ثانيًا: مهارة القراءة:

تعد مهارة القراءة محورًا تدور حوله بقية المهارات اللغوية فهي الأساس الذي تقوم عليه عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها يتم الانطلاق نحو المهارات الأخرى: المحادثة والكتابة والاستماع. وتعد مهارة القراءة من المهارات الاستقبالية مثل قرينتها مهارة الاستماع في اللغة. والقراءة ليست بمهارة سهلة فهي تستدعي إجراء عمليات عقلية عليا ومعقدة من أجل الفهم والإفهام. وقد اقتصر تعريف مهارة القراءة قديمًا على الجوانب الفسيولوجية، ومع تقدم البحث العلمي خرجت النظرة لهذه العملية العقلية من أطرها الضيقة وأصبحت القراءة أسلوبًا فكريًا من الأساليب المعتمدة لحل المشكلات التي تواجه المتعلّم عن طريق القراءة الواعية والدقيقة والتفكير الناقد والبنّاء لاستخلاص النتائج المعرفية[1].

فهي عملية معرفية معقدة تقوم على مجموعة من الخطوات كتحليل الرموز وفك التشفير في النص المكتوب منها؛ من أجل الحصول على فهم للمعاني المرئية أمام القارئ وتعتبر القراءة من أهم وسائل نقل المعرفة قديمًا وحديثًا، إضافة إلى ما ظهر اليوم من وسائل أخرى من وسائل وأدوات نقل المعرفة كالتسجيلات الصوتية والفيديوهات وغيرها، فالمعرفة مهمة جداً لاستمرار دوران عجلة التقدم الثقافية والعلمية والإنسانية.[2] وتعد مهارة القراءة وكذلك الكتابة وسيلتين مهمتان لنقل الخبرات والمعلومات عبر الأزمنة والعصور، فالقراءة توسع المدارك وتثري المعلومات عند الناس وتزيد الخبرات وتكسبها للإنسان، لذلك هي ثقافة تسود في المجتمعات وتنمي الوعي الكامل عند الإنسان. وتعتمد هذه المهارة على الممارسة بالدرجة الأساسية.

كما أن عملية القراءة تستوجب مجموعة من العمليّات العقليّة الفرعية كفهم الفرد لما يقرأه والربط والموازنة بين المتشابهات بين اللغة المُتعلّمة واللغة الأم.[3] وتتطلب عملية القراءة ممارسة وجهدًا مستمرًا في عملية القراءة كما ذكرنا سابقًا. فهي تشكل الجزء الحيوي في حياتنا بحيث تتيح لنا فهم العالم من حولنا والتواصل معه. والقارئ الجيد هو الذي يوظف البنية الصرفية والدلالية والتركيبية والسياق في التعرّف إلى المعنى وإدراكه.

وتكمن أهمية القراءة في حياتنا بأنها سبيل للتواصل الإنساني والاندماج بين المجتمعات، فضلاً عن أهميتها في تنمية الفكر والوعي لدى الأفراد ناهيك عن دورها في اكتشاف الأشياء

(1) السيّد، محمود أحمد (1980)، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، بيروت: دار العودة:60-61.
(2) شحاتة، حسن (1986)، القراءة، سلسلة معالم تربوية، (ط2)، اشراف أحمد حسين اللقاني، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي: 7.
(3) السفاسفة، عبد الرّحمن ابراهيم (2004)، طرائق تدريس اللغة العربية، (ط3)،الكرك: يزيد للنشر:77

الجديدة من حولنا، ولها إسهام كذلك في تطوير مهارات التخيل عند المتعلم فبها يفهم الفرد اللغة المتعلّمة ويعبر ويؤثر في من حوله وذلك عن طريق استخلاص المعنى من النص المكتوب وتحليل رموزه وإدراكه وتذكره وفهمه وتذوقه والتفاعل معه وبذلك يقوي المتعلم حواسه وذاكرته وعقله للحصول على قدر كبير من المعرفة[1].

ويَختلف تحصيل مهارة القراءة عند المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية باختلاف طرقِهم وقدراتهم الخاصة في التمكُّن منها، فهي كما أشرنا سابقًا من أكثر الأنشِطة العقلِية تعقيدًا، لأنها تتطلبُ معرفةً لشكل الكلمة بصريًا وسمعيًا، كما تتطلبُ مهارة التفكيرَ، وتَوقُّع المعاني واستيعاب الكلمات التي تَرمزُ إليها.

ويرمز اقتران القراءة والفهم عند المتعلّم الأجنبي إلى أن القراءةَ الواعيةَ ، والفهمُ القرائي يعتمد على عددٍ من العمليَّات العقليةِ الإدراكية "الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية"، التي لوحظ زيادة الاهتمامُ بها في الآونة الأخيرة لما لها من دورٍ كبيرٍ في مساعدةِ المتعلِّم على اكتساب المعلومات وتخزينِها واستعمالِها[2]، وهذا ينسَجِم مع التوجُّه الحديثِ للتربية؛ الذي يقوم على التركيز على معالجة المعلومات التي يتلقاها المتعلّم في أُطُرٍ أو صيغٍ ذات معنًى تجعلُ منه متعلمًا مستقلًا ومشاركًا نَشِطًا في عملية التعلُّم[3].

- **استراتيجيات تعليم مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

إن عملية تعليم القراءة لا تعتمد بدورها فقط على الطالب وإنما ترتبط أيضًا بدور المعلم في تقديم الاسترتيجيات المستعمَلة لتعليم هذه المهارة، وتعمل هذه الاستراتيجيات على تفاعل الطالب مع ما هو مقروء من قبله، وهذا ما يميز القارئ الجيد عن غيره، فنرى أن هذه الاسترتيجيات تختلف في نوعها وفهمها، فكلما ازدادت معرفة المتعلم بها كلما وضح فهمه وسهل لما يقرأه وزاد وعيه لما يقوم به من عمليات معرفية وغير معرفية وهي تدور في محاور عديدة أهمها:[4]

1- استراتيجية التذكر المباشر:

تؤكد هذه الاستراتيجية على أن المتعلم بمجرد أن يقرأ نصًا جديدًا يبدأ باستذكار بعض المفردات التي اكتسبها أو تعلمها في السابق.

(1) آندرسون، ريتشارد وآخرون (1998)، أمة قارئة، ترجمة شوقي السيد الشريقي، (ط1)، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع:17.
(2) حبيب الله، محمد (1997) أسس القراءة وفهم المقروء بين الظرية والتطبيق، (ط1)، عمان:دار عمّار: 47
(3) انظر: المرجع نفسه: ص49
(4) أباظة، نزار، العربية لغير أبنائها، دار الفكر المعاصر، 2010: **ص45**

2- استراتيجية المعرفة المباشرة:

و فيها يستحضر المتعلم مجموعة من الصور الذهنية لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيقرأها.

3- استراتيجية المعرفة غير المباشرة:

و ذلك أن يفهم المتعلم الفهم العام المتعلق بالنص عند فشله في فهم المقروء.

4- الاستراتيجية الانفعالية:

وتشير هذه الاستراتيجية الى تقبل وانفعال المتعلّم لموضوع القراءة واندماجه في مهارة القراءة.

5- الاستراتيجية الاجتماعية غير المباشرة:

تؤكد هذه الاستراتيجية أن المادة المقروءة تعكس العوامل الاجتماعية، وكذلك متغيرات السياق الاجتماعي داخل الغرفة الصفية، التي تؤثر على مهارة القراءة[1].

كما تعد هذه الاستراتيجيات جميعها مهمة للمتعلم الأجنبي وترتبط بعلاقة مباشرة مع مهارة القراءة، فمتعلموا اللغة يستخدمون هذه الاستراتيجيات تبعاً لمستواهم الدراسي ولشخصياتهم وأعمارهم وأهدافهم من تعلم اللغة. وبذلك يختصر المتعلم الجيد الوقت ويقلل الجهد المبذول في عملية القراءة.

و هناك أنواع مختلفة للقراءة تتلخص بـ:

1- القراءة الصامتة:

وهي قراءة تعتمد بشكل مباشر على العين والذهن، دون استخدام أي صوت سواء أكان مرتفعًا أو منخفضًا، ودون تحريك الشفتين.

ويستخدم هذا النوع من القراءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بنسب متفاوتة في المراحل المتقدمة، حيث تمكّن القارئ من زيادة رغبته في التمعن وتذوق نصوص القراءة والفهم العميق عند المتعلم، وتطوير الإمكانات اللغوية والفكرية عنده لاكتساب المعارف والحصول على كم هائل من المفردات والمعاني وحفظها وتخزينها.

---

(1) المرجع نفسه ص49

2- القراءة الجهرية:

وهي نظيرة القراءة الصامتة حيث تعتمد على النطق واخراج الحروف من مخارجها بصورة معبّرة وواضحة.

فالقراءة الصحيحة هي القراءة بصوت مرتفع وتكون خالية من الأخطاء، وتعبر عن المعاني الصحيحة للمفردات وتتقيد بالوقف الملائم والمناسب عند علامات الترقيم والضبط الصحيح لحركات الإعراب.

3- قراءة الاستماع:

وتختلف هذه الطريقة في القراءة عن القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، في أن المتعلم يتلقى المعلومات من خلال اعتماده على عملية السمع فقط.

وتستخدم قراءة الاستماع في جميع مستويات الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لتدريبهم على حسن الاستماع، وبيان الفروقات الفردية التي يعاني منها الطلبة والعمل على تصحيحها وعلاجها.

- **مهارة القراءة في إطار معايير (آكتفل)**

تعتبِر معايير (آكتفل) أن مهارة القراءة تعتمد على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية (أي التشاركية بين شخصين أو أكثر، كالرسائل النصية والبريد الإلكتروني) حيث تعتمد على استيعاب المقروء تبعًا لِكمْ المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها واستنتاجها من النص المكتوب، كما أنها تعتمد أيضًا على الفهم المترتب عند القارئ، فقد يفهم المتعلّم ما يقرأه باختلاف أنواع النصوص التي يتعرض لها.

وترتكز معايير (آكتفل) على وصف ما يفهمه القارئ مما يقرأه فقط ولا تصف كيف تتطور مهارات القراءة، ولا كيف يتعلّم المرء مهارة القراءة. حيث تصفها من خلال خمس مستويات رئيسية للكفاءة وهي المتفوّق والمتميز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ وكل منها ينقسم إلى مستويات ثانوية تم الإشارة إليها وتوضيحها في الفصل الأول من هذه الدراسة، كما أن معايير (آكتفل) أرفقت عينات من النصوص والمهام الوظيفية القرائية في كل مستوى رئيس(1).

---

(1) العشيري، محمود، إرشادات آكتفل للكفاءة اللغوية – معايير آكتفل 2012 – مهارة القراءة، ص19+21.

ثالثاً: مهارة الكلام أو التحدث

تعدُّ مهارة الكلام أو التحدث وسيلة للاتصال بالآخرين، وهي القدرة على توظيف المهارات اللفظية واللغوية والصوتية ومهارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين سواء أكان ذلك على المستوى التعبيري أو الاستيعابي لنقل الأفكار والمعاني من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة ومرونة مع مراعاة الصحة في التعبير والسلامة بالآراء، لذا يمكن اعتبار مهارة التحدث شكلًا من أشكال الإيصال اللغوي بالنسبة للإنسان وبناءً على ذلك يعتبر جزءًا من ممارسة اللغة واستخدامها[1].

فبالتحدث يعي الإنسان ذاته، فيشعر بأنّ له كيانًا خاصًا، وأنّه قادر على التأثير في الآخرين والتواصل معهم فيعبر بذلك عمّا يجول في خاطره ويشعره ذلك بالارتياح النفسي والطمأنينة.

والكلام مهارة من مهارات اللغة التي بها تنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والطلبات والمعلومات للآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على صوت وأفكار تظهر في حياة الإنسان مبكراً لتمكنه من:[2]

1- أن ينطق أصوات اللغة العربية مع مراعاة النبر والتنغيم.

2- أن ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة باللفظ.

3- أن يميّز بين الحركات الطويلة والقصيرة ويراعي لفظها الصحيح.

4- أن يكتسب ثروة لفظية تناسب دوره وحاجاته لإتمام عمليات الاتصال العصرية.

5- أن يتعلم المفردات الثقافية والتواصلية لتسهيل تواصله مع متكلّمي اللغة.

6- أن يعبر عن مكنونات نفسه في مواقف الحديث البسيطة بين الناس.

وترتكز مهارة الكلام (التحدث) على المهارة التي تسبقها في التعلّم مباشرة وهي مهارة الاستماع، والتي تمّ الإشارة إليها سابقاً ، فمن خلال مهارة الاستماع يستطيع الطالب أن يتعلم مهارة الكلام، لذلك تصنف هذه المهارة على أنها نتيجة لمهارة الاستماع وانعكاس لها، وهي

---

(1) محسن، علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2006م، ص204.

(2) الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1428هـ، ص20، نقلاً عن وقائع لذوات. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 255-256.

بنفس الوقت الخطوة الأولى لتعلم مهارتي القراءة والكتابة[1]، ليصبح لدى المتعلم طلاقة في الكلام وقدرة على استعمال الأصوات بصورة صحيحة والتمكن من الصيغ الصرفية ونظم تركيب الكلمات لتتشكل لديه القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي؛ كأن يتكلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص ويطلب من الآخرين عمل شيء معين ويفهم لغة الآخرين من أبناء اللغة المتعلَّمة، ويشكل علاقات معهم بلغة مفهومة وواضحة لأن كثيراً من غير العرب يظن أن اللغة العربية الفصحى عند العرب هي اللغة التي يعرفها الفرد مما ورثه عن أجداده، وأن أي عربي يستطيع التحدث بلغة فصحى سليمة بصرف النظر من أن ابن اللغة سيتحدث الفصحى أسرع ويتقنها بصورة أكبر من غير الناطق باللغة، وذلك إذا أراد أن يتقن لغته الأم بما فيها من ضوابط نحوية وصرفية وأدوات وظيفية مختلفة[2].

- **استراتيجيات تعليم مهارة الكلام (التحدث) في اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

ولتسهيل عملية تعلم مهارة الكلام لا بدّ من أن يحتاج المعلم إلى استراتيجيات مناسبة لإعداد المناهج والبرامج المناسبة للمتعلم لتنمية قدراته.

1- الطريقة المباشرة:

تعتمد هذه الطريقة على تدريس اللغة صوتًا وجملًا في إطار مواقف طبيعية ترتبط بها حيث تعتمد على تعليم اللغات الأجنبية عن طريق تجسيد الأصوات التي يسمعها[3] والتركيز على الممارسة الشفهية والنطق الصحيح ، واعتبرت أنّ هذا الجانب هو المدخل الصحيح والمنطقي لتعليم اللغة الأجنبية[4].

2- طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس حل المشكلات التي تواجه المتعلّم ويعاني منها أثناء كلامه، ويشترك الطالب في تحديد المشكلة وتوضيحها وافتراض حلول لها حيث يسعى الطالب إلى جمع نماذج أخرى للتعبير عن المشكلة اللغوية التي يواجهها[5].

---

(1) راجع، اسماعيل طليب (2003)، المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة، كوالالامبور، ص9.
(2) راجع، اسماعيل طليب، المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة، المرجع السابق ص9-10.
(3) طعيمة، رشدي أحمد (1986)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، ج1، مكة جامعة أم القرى، ص361.
(4) الناقة، محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتعليم، للعلوم والثقافة، إيسيسكو، ص73.
(5) عمر عطا، إبراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1991ميلادي، ج2،91-92.

3- الطريقة التواصلية:

وتهدف هذه الطريقة الى تمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية من اللغة المتعلّمة للتواصل مع أبنائها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة التي يمكن فيها استخدام اللغة الأم، إذ تعتبر هذه الطريقة اللغة أنها ليست مجرد قواعد جافة ولا عادة سلوكية[1].

4- طريقة الحوار والمناظرة:

وهذه الطريقة تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة، حيث تسهل على المعلم مهارة الكلام عن طريق إبداء رأي المتعلّم والاستماع الى آراء الآخرين وتحليلها.

وهي طريقة فعالّة أيضا بين المعلّم والمتعلّم للاستماع والتحدث وإثراء الحوار بين الطرفين وبيان نقاط الاتفاق والاختلاف بينهم.

5- الطريقة السمعية الشفوية:

تهدف هذه الطريقة إلى إتقان كلا المهارتين السمعية والشفوية (الكلام) بوصفهما مهارتان أساسيتان. لإتقان كل من مهارة القراءة والكتابة وقد ارتكزت هذه الطريقة في فلسفتها على ما توصل اليه علماء اللغة من خصائص وحقائق عند دراستهم للأصوات والتراكيب اللغوية (النحوية والصرفية) والدراسات المقارنة والتقابلية بين لغة المتعلّم واللغة الجديدة التي يتعلمها.

6- الطريقة التوليفية:

وهذه الطريقة تعرف أيضاً بالانتقائية وهي طريقة تعتمد على المعلّم في اختيار الطُّرق التي تناسب الطرق التي ذكرناها سابقاً. ويشعر فيها المعلّم أنها فعالة وتتغير بكل فصل من فصول التدريس تبعًا لمستوى المتعلمين عنده.

- **مهارة الكلام (المحادثة) في معايير آكتفل:**

تعتبِر معايير (آكتفل) أنّ مهارة الكلام هي مهارة يمكن دراستها عن طريق دراسة المهام التي يمكن للناطق التعامل معها باختلاف محتواها وسياقها وسلامة اللغة فيها، وأنواع الخطاب الخاص بمستوى الطالب. ويمكن استخدام معايير (آكتفل) في تقييم الكلام وتحديد ما إذا كان تفاعليًا بين شخصين (تواصل حواري) وما إذا كان تقديميًا (غير تفاعلي من طرف واحد).

---

(1) أحمد، محمد عبد القادر (1984)، طرق تعليم اللغة العربية، ط5 ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص17-18.

كما تقدم معايير (آكتفل) عينات من الكلام في التوصيفات التحريرية لتحقيق الكفاءة بمهارة الكلام، حيث تصفها من خلال خمس مستويات رئيسية للكفاءة وهي المتفوّق والمتميز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ وكلّ منها ينقسم إلى مستويات ثانوية تم الإشارة إليها وتوضيحها في الفصل الأول من هذه الدراسة[1].

رابعاً: مهارة الكتابة:

"تعد الكتابة مهارةً لغويةً تمكّن متعلمها من تحويل أفكاره ومعلوماته إلى رموز مكتوبة تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة وذلك من أجل التوثيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة والتواصل بها مع الآخرين"[2]. والكتابة إحدى مهارات اللغة الأربع حيث تحتل مكاناً كبيراً في عملية تعليم الأجانب، وهي تشمل الخط والإملاء والتعبير فهي بمثابة أداة رمزية مستخدمة للتعبير عن الأفكار والمشاعر.

وعليه لا بدّ للطّالب الأجنبيّ من استخدام اللغة بشكل صحيح من ناحية النحو والصرف والإملاء، فقد ذكر د. عمر الصديق عبدالله في كتابه (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) أنّ أهداف مهارة الكتابة تتلخص على النحو الآتي:

- نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة أو في كراسات الخط نقلا صحيحاً.
- تعرّف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع وجودها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر).
- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل (هذا) (قالوا).
- مراعاة القواعد الإملائية في الكتابة.
- مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليها مسحة من الجمال.
- مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة.
- تلخيص موضوع يقرؤه المتعلّم تلخيصاً كتابياً صحيحاً.
- صياغة الفقرات مع استعمال المفردات والتراكيب الأساسية.
- صياغة برقية يرسلها في مناسبة اجتماعية معينة.
- وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفاً دقيقاً وصحيحاً لغوياً وكتابة هذا الوصف بخط مقروء.

---

(1) العشيري، محمود، إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية – معايير أكتفل 2012، ص3

(2) محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، مصر: دار الاندلس للنشر والتوزيع، ط5، 2003، ص.205

- كتابة تقرير مبسّط حول مشكلة أو قضية ما.
- ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.
- كتابة الطالب استقالة أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعملٍ معينٍ.
- ردود الفعل للمواقف التي تقتضي كتابة الرسالة على أن يراعي بذلك الأنماط الثقافية.

ولا شك أن التدرّج مبدأ ضروري على جميع حالات التعليم، بما في ذلك مهارة الكتابة،[1] فإذا طبقنا التدرج على الكتابة علينا أن نبدأ بالخط، ثمّ ننتقل إلى النسخ، فالإملاء فالكتابة المقيدة فالكتابة الحرة. وتعتمد الكتابة المقيدة على تعلّم الطلاب لكتابة الحروف والنسخ والإملاء اعتماداً على توجيه المعلم ولذلك تُعرف أيضاً بالكتابة الموجّهة.

أمّا الكتابة الحرّة فيعدُّ هذا النوع من الكتابة من المهارات الكتابيّة التي تقع في أعلى مستويات سلم إتقان مهارة الكتابة فلا بدّ من تعليم الطلاب بعض المهارات الآلية المتعلقة بالكتابة بما في ذلك شكل الهامش والتاريخ والعنوان ومؤشر الفقرة.

- **مراحل الكتابة الأساسية لدى الطالب الأجنبي وهي:**

1) مرحلة ما قبل الكتابة:

يتعلّم الدارس في هذه المرحلة كيف يمسك القلم، وكيف يكون وضع الدفتر أمامه ويتعلم أيضا كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهه وبدايته ونهايته تمهيدا لكتابة الحروف في المرحلة التالية.

2) كتابة الحروف:

بعد أن يتمرن المتعلم على تشكيل الخطوط، ينتقل إلى تعلم كتابة الحروف. ويستحسن أن يتم هذا التدرج الآتي:

أ- تكتب الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها بأشكالها المتصلة.

ب- تكتب الحروف بترتيبها الألفبائي المعروف.

جـ- تكتب الحروف قبل كتابة المقاطع أو الكلمات.

د- كتابة المعلم النموذجية على السبورة تسبق بدء المتعلمين بالكتابة على دفاترهم النسخ.

---

(1) انظر: فيهفجر، ديتر، فوفلجانج هابنة، مدخل إلى علم النص(ترجمة سعد بحيري)، القاهرة: مكتبة زهران، 2004، ص116

بعد أن يتم تدريب التلاميذ على كتابة الحروف منفصلة ومتصلة، من المفيد أن يطلب من متعلميه أن ينسخوا دروس القراءة التي يتعلمونها[1].

يفيد النسخ في تدريب الطالب على كتابة الحروف والترقيم والتهجئة الصحيحة. بعد أن يتدرب التلميذ على النسخ لمدة معينة.

أما بالنسبة لمرحلة الإملاء، فهي مرحلة مهمة جدًا حيث يتم الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع، ويأتي الإملاء عادة في مادة مألوفة لدى الطالب قرأها ونسخها وتعلم مفرداتها وتراكيبها من قبل.[2]

- **استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية:**

1) التمهيد:

ويكون ذلك بإثارة نشاط المتعلمين بالتحدث عن موضوع معين وإثارة التشويق إليه.

2) تعيين الموضوع وكتابته على السبورة:

يشرح المعلم للمتعلمين عن الموضوع المختار ويكتبها على السبورة وتكليف المتعلم بقراءته، وشرح ما فيه من مفردات غامضة أو تراكيب.

3) ترك فرصة للمتعلمين ليفكروا في الموضوع.

4) العرض والربط:

وذلك يتم عن طريق تقسيم الموضوع المعطى إلى نقاطه الأساسية على مجموعات الطلاب، ثم إلقاء الأسئلة على المتعلمين والإجابة عنها وتجميع الأفكار وتنسيق العناصر وكتابتها جزئيًا أو كليًا.

5) التقييم والخاتمة:

تقديم الحصيلات الكتابية على السبورة وتصحيح الأخطاء. وقبل انتهاء الدرس يطلب المدرس من الطلاب أن يكتبوا الموضوع على كراسات التعبير.

---

(1) الطراونة، كامل، (2012)، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

(2) دي بورجراند، روبرت، النص والخطاب والإجراء، (ترجمة تمام حسان)، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتاب، 1998، ص 345

- **معايير (آكتفل) ومهارة الكتابة:**

تصف معايير(آكتفل) في مهارة الكتابة المهام التي بإمكان الكاتب التعامل معها في كل مستوى من مستويات المتعلمين، كما أنها تصف المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المرتبطة بكل مستوى. كما يمكن أن تقدّم وصفًا للنص المكتوب الذي يبين إمّا من خلال التقديم مثل: (المقالات، الرسائل، التقارير) أو من خلال التفاعل بين شخصين مثل: (الرسائل النصية القصيرة، التواصل عبر البريد الإلكتروني)، وبالإضافة إلى ذلك فهذا ينطبق أيضًا على الكتابة العفوية (فورية، غير منقحة) أو التأملية (مراجعة ومنقحة).

وتقوم معايير (آكتفل) على وصف المنتج من عملية الكتابة فقط، ولا تصف عملية الكتابة، ولا غرضها. حيث تصف ذلك من خلال خمس مستويات رئيسية للكفاءة وهي المتفوّق والمتميز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ وكلّ منها ينقسم إلى مستويات ثانوية والتي تمّ الإشارة إليها وتوضيحها في الفصل الأول من هذه الدراسة[1].

ترتكز عملية بناء المناهج الحديثه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معظمها على المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي والأنشطة المرافقة لها، وقد نال بعضها شهرة واسعة والبعض الآخر لم يكتب له ذلك.

فقد كانت المناهج قديمًا تُنمّي دور المتعلّم في العملية التعليمية، وكان دوره يقتصر فقط على تلقي المعلومة من المعلم دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والأغراض الخاصة التي يحتاجها المتعلم الأجنبي من اللغة المتعلَمة، فكان هم الطالب الوحيد هو تلقي أكبر قدرٍ ممكن من المعلومات دون النظر الى متطلباته النفسية والاجتماعية لممارسة هذه اللغة[2].

وفي الآونة الأخيرة أصبحنا نشهد اهتماماً كبيراً في عملية بناء المناهج التي تستند إلى أسس ومعايير معينة تخدم متعلميها، وتختلف هذه المعايير والأسس باختلاف طبيعة المناهج والفئة المستهدفة التي ألّف لها المنهاج والمستوى اللغوي الذي بنيت عليه[3].

ويعني هذا أن عملية بناء مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر البسيط ، لأنّها تختلف بمعاييرها ومستوياتها عن المناهج التي توضع لأبناء اللغة الذين ينتمون لثقافتها،

(1) العشيري، محمود، - إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية - معايير أكتفل 2012- مهارة القراءة، ص10.
(2) محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، 9-11.
(3) أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي: فلسفته- تقويمه- استخدامه، ص73.

حتى وإن كانت هذه المناهج تتفق في جوهرها مع المناهج المخصصة للناطقين بغير العربيـة[1]. بالإضافة الى ما تحتاجه هذه المناهج من تحليل تقابلي للغة العربية ولغـة المتعلمين بحيث تحدد مواطن التشابه والاختلاف بين لغة المتعلم الأم واللغة المتعلمة وكذلك أن تراعي هذه الكتب بيئة الطالب ومجمل حضارته والحضارة الإسلامية في اللغة العربية ومفاد هذا أن الكتب التي تصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا تصلح لتدريسها لغير أبنائها[2].

ولعلَّ هناك آراء كثيرة تتعلق بمعايير إعداد هذه المناهج، وقد ذكرت في هذه الدراسة معايير عالمية عديده متبعة لوضع المناهج في هذا المجال أهمّها معايير آكتفل – محور التحليل والنقد والتي تقوم فكرتها على تقسيم المناهج تبعاً للمهارات الاستقبالية والإنتاجية وفي كل مهارة خمس مستويات رئيسية (المتفوق، والمتميز، المتقدم، المتوسط، المبتدىء) ومنها إلى ثلاثة مستويات فرعية (أعلى، وأوسط، وأدنى) والتي تم توضيحها سابقًا[3].

لذلك قامت هذه الدراسة على اختيار منهجين في تعليم اللغة العربية، الأول قديم وراج اسمه بين الناس والثاني حديث الطبع والنشر وهما سلسلتي (الكتاب) و(كلمة ونغم) لدراستهما وتحليلهما والكشف عن أهم المهارات الاستقبالية والانتاجية التي تمت مراعاتها فيهما، وكذلك معاينة الجوانب التي يتم فيها مراعاة معايير(آكتفل) لتعزيز المهارات اللغوية وتدعيمها لما فيها من أنشطة ثقافية مرافقة ارتكزت عليها سلسلة (كلمة ونغم) في بنائها وأخضعت محتواها لها (كما ادّعت).

واستناداً إلى ذلك سيتم مقارنة وحدتين من كل سلسلة في المستوى المتوسط الأدنى حسب معايير (آكتفل) في الجزء الأول من كتاب (الكتاب) والجزء الثاني من كتاب (كلمة ونغم) لملاحظة مدى التزام مؤلفي هذين المنهجين بالأسس والقواعد والمعايير الخاصة ببنائها وإخراجها من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة المقترحة وهي:[4]

- لأي فئة ألفت هاتان السلسلتان؟
- ما المستوى اللغوي الذي ألفت له؟
- ما المهارات اللغوية التي تحاول السلسلتان أن تنميها؟

---

(1) أنظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 149-152. أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي"دراسة تطبيقية"، ص7-14.

(2) علي محمد القاسمي، إتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 99-100
(3) أنظر: إرشادات آكتفل للكفاءه اللغوية العام 2012
(4) محمود الناقة ورشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص257-258

- ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يقصد الكاتب الى تحقيقها في كل مهارة من المهارات اللغوية؟
- ما المعايير التي تمت مراعاتها في كلتا السلسلتين لمستوى الطالب المتوسط الأدنى؟
- ما طبيعة المحتوى الثقافي الذي تمت مراعاته في هاتين السلسلتين؟
- ما الشكل الذي تناولته التدريبات في كلتا السلسلتين وما طبيعتها؟
- ما الوسائل التعليمية المصاحبة لهذه التدريبات؟
- ما الشكل الذي أخرج هاتان السلسلتان بما فيه (المعجم، الشكل وقواعد الإخراج)؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين هاتين السلسلتين؟ من حيث: الطرق التعليمية والبنى المتقاربة بينهما؟ وأين تكمن مواطن الاختلاف بينهما لاسيما في مجال الانتباه وتدبّر المهارات المشار اليها؟

علما بأنّ هذه الأسئلة ليست جامعة مانعة لكل قضايا تأليف المناهج، فمن الممكن أن تتفرع أسئلة أخرى حسب المناهج المتناولة[1].

وتعتقد الباحثة أنّ إجابات هذه الأسئلة ستشكل مدخلا مهما لإعداد المناهج بطريقة علمية دقيقة خاضعة لمعايير عالمية ألا وهي معايير (اكتفل) وأسس يضعها المختصون نصب أعينهم لتسهيل بناء المناهج الجيدة التي تفيد المتعلّم الأجنبي على تعلم اللغة، فليست العبرة بكثرة الكتب المؤلفة في ذلك المجال وإنما بقدرتها على افادة الطالب الأجنبي للتواصل واستخدام اللغة بكفاءة بعد تعلّمها والتزود بثقافتها ومظاهر الحضارة المرتبطة فيها.

---

(1) محمد صادق الرافعي، وحي القلم، 28/3.

المبحث الرابع

كتاب الكتاب في تعليم اللغة العربية

يعد كتاب "الكتاب" من أولى السلاسل التي نالت شهرة واسعة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى العالم والأشهر في الولايات المتحدة، والتي نشرتها جامعة جورج تاون للصحافة وقام بكتأليفها كل من كريستين بروستاد، ومحمود البطل وعباس التونسي ونشرت لأول مرة في عام 2004 وقد جاءت في جزئين، وتقوم فلسفة هذا الكتاب على تعلم اللغة العربية الفصحى والعامية أيضاً، فقد أسس هذا الكتاب لمنهجية بحث تتركز في قضايا ادخال العامية وتباين الثقافة والأخبار ولغة وسائل الإعلام وغيرها وكذلك قضية الأصلية وقضية الكفاءة التي سنوضحها في ما يأتي:

- **قضية الأصلية في سلسلة كتاب "الكتاب":**

يعتقد هذا الكاتب أنّ قضية الازدواجية في اللغة العربية بين اللغة العامية واللغة الفصحى هي قضية وهمية ويرى أنّ سبب تراجع اللغة العربية الفصحى عند أبنائها يعود الى أن الطلاب العرب يصرون على التعامل مع الفصحى والعامية كأنّهما لغتان لا لغة واحدة.

كما أنّه يرى أن جوهر الأصلية يتمثل في التعامل مع واقع اللغة دون وصاية. وأنّ تعلم اللغة العربية الفصحى يجب أن ينتمي لواقع اللغة المتداولة بين الناس وهي اللغة العامية فهي تفرض واقعها في بنية المنهاج وفي حاجة المتعلّم الأجنبي، لذلك لجأ مؤلفو هذا الكتاب إلى استخدام اللغة الفصحى المبسطة التي تلتزم بمبدأ (سكّن تسلم) أمّا الحوار فقد كان يدار في بعض الأحيان بمستوى اللغة العامية عازيًا بذلك أنّ أي حوار بالفصحى بين المتكلمين سيكون مصطنعا. لذلك نرى أن الحديث (المونولوج) في الجزء الأول من الكتاب كان بالفصحى حيث تقدّم شخصيات القصة نفسها، أما مواقف الحوار (ديالوج) فجرى بالعامية[1].

حيث يعكس (المونولوج) كما أسماه "الكتاب" أو اللغة الفصحى واقع اللغة بالمواقف الرسمية وشبه الرسمية التي تستخدم لغة أقرب إلى الفصحى، واللغة العامية تستخدم في المواقف غير الرسمية. وهي الأكثر انتشارا بين أبناء اللغة باختلاف لهجاتها.

وقد ارتكزت هذه السلسلة في بنائها لنصوص القراءة والاستماع على الصحف والتراث، وذكر كذلك أنّ هذا الكتاب قد التزم في نصوص القراءة باستخدام المادة كما هي دون تغيير أي

---

(1) انظر مقدمة كتاب الكتاب.

مفردة أو تبسيط تركيب النصوص علما بأن هذا الكتاب يحاكي المستوى المبتدئ من الطلبة كما تمّ تصنيفه في مقدمة (الكتاب) فلجأ في بعض الأحيان إلى حذف بعض الأجزاء الاستطرادية، وهو ما يلجأ إليه القارئ عندما يقرأ نصًا طويلًا أو مليئًا بالاستطرادات ليتمكّن الطالب في نهاية الجزء الثاني من هذه السلسلة بحذف وترتيب النص بالصورة التي يراها مناسبة.

- **قضية العامية والفصحى والعلاقة بينهما:**

يرى واضعو هذه السلسلة أنّه لا انفصام بين العامية والفصحى وأنّ هذه القضية ترتبط بعلاقة وثيقة الصلة بالقضية الأصلية التي ذكرناها، التي تمس صلب الفلسفة التي قامت عليها هذه السلسلة بمختلف أجزائها. ومن خلال هذه القضية يرى المؤلفون أهمية أن يتعرض الطالب للعملية التعليمية بشكل تدريجي بحيث يفهم طبيعة العلاقة التي تربط كلًا من الفصحى والعامية وذلك لأنهما تمثلان امتدادًا لواقع لغوي واحد، ولأن بلوغ أي مستوى متقدّم من مستويات الكفاية في اللغة العربية لا يمكن أن يتحقق لأحد المكونين دون الآخر. وقد ركز الكتاب في تناوله على العامية المصرية لما لها من انتشار واسع على امتداد العالم العربي، وبروزها في لغة التلفاز والبرامج والأفلام والمسلسلات وما إلى ذلك من وسائل الاعلام المختلفة لتزويد المتعلمين الأجانب بجرعة من العامية التي تتيح لهم إدراك الواقع اللغوي والإطار الثقافي الذي تحيا فيه.

- **قضية الكفاءة:**

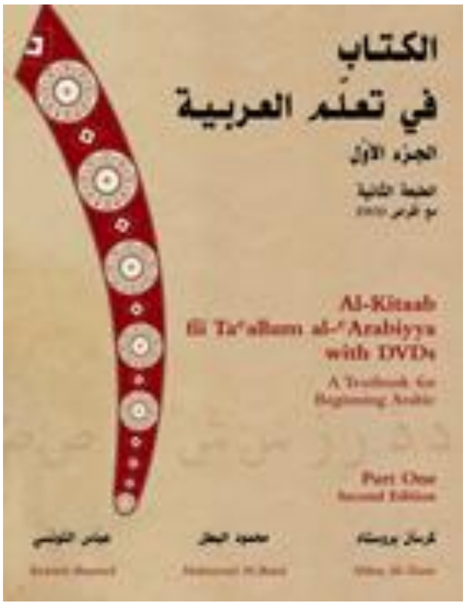
تقوم قضية الكفاءة على تقييم معيار النجاح في التدريس التي تقاس بمدى نجاح الطالب في التواصل مع العالم الخارجي، واستخدام اللغة المتعلمة بشكل فعال مستفيدا من نصوص المنهاج في المهام الواقعية، كما تركز هذه القضية على دور المعلّم وكفاءته في توجيه الطالب باستخدام القواعد المناسبة فهو يرى أن القواعد مهارة غير مستقلة بذاتها، وهي عنصر أساسي يدخل في تكوين وتعزيز كل المهارات، فطريقة تقديم القواعد تكون عن طريق تحديد الهدف والوظيفة في بداية كل درس وهي عكس ما تدعو إليه قضية الكفاية، فقد ركزت على مفهوم الموقف التعليمي بديلا لعلم الصرف[1].

حاولت هذه الدراسة أن تحلل محتوى كتاب "الكتاب" عن طريق تطبيق الإطار النظري لتحليل المستوى وشكله وطبيعته فقسمته إلى أربعة موضوعات رئيسية وهي:[2]

(1) انظر: مقدمة كتاب "الكتاب"
(2) كتاب تحليل المحتوى ص 383-386

أولًا: شكل الكتاب وطريقة عرض المادة:

الجدول (3): كتاب وطريقة عرض المادة في كتاب (تعلم اللغة العربية – الجزء الأول)

من تأليف: كرستن بروستاد ومحمود البطل وعبّاس التونسي	**الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول – الطبعة الثانية**
دار النشر: جامعة جورج تاون للنشر والتوزيع ، الولايات المتحدة.	
سنة النشر: 2004	
الكتاب موجّه إلى: الطلاب الجامعيين "خلفية لغوية إنجليزية"	
المحتويات: كتاب النصوص المحتوى الصوتي والسمعي البصري	
مدّة التدريس: 150ساعة صفيّة إضافة إلى 200-300 ساعة تحضير خارج الصف	
المستوى المتوسّط	
اللغة المستهدفة: أغلب نصوص ومفردات الكتاب تستهدف اللغة العربية الفصحى المبسطة التي تعتمد مبدأ "سكّن تسلم"، أمّا الحوار فقد كان باللغة العامية	
الدروس والأجزاء: يتكوّن كتاب النصوص من 20 درس، كل درس يحتوي على مجموعة من المفردات، الثقافة، المهارات، النشاطات والقواعد التي تتماشى مع المحور الرئيسي للدرس.	

ثانيًا: المحتوى اللغوي:

استخدم كتاب "الكتاب" اللغة العربية الفصيحة المبسطة والمعاصرة كما ذكرنا سابقا في وحداته ودروسه وتدريباته، وقد صمم هذا الكتاب لفئة الشباب الأجانب الراغبين في تعلم اللغة العربية للتواصل مع أبناء العربية في المستوى المتوسط في الجزء الأول من الكتاب - قيد الدراسة- علمًا بأن هذا الكتاب لم يرتكز إلى معايير واضحة في تصنيف المستوى اللغوي للكتاب فرأى أنه مناسب للمستوى المتوسط، وصنفه على هذا الأساس دون تحديد أي مستوى من المتوسط وربطه كذلك لتعليم المبتدئين في اللغة العربية، ولكن إذا أردنا أن نقيس مستوى الكتاب الفعلي حسب "معايير اكتفل" فنرى أن هذا الكتاب يناسب مستوى الطلاب في المتوسط الأدنى، واستنادًا إلى هذا الأساس سيتم مقارنة سلسلة (الكتاب) في جزئها الأول بسلسلة (كلمة ونغم) في جزئها الثاني والتي ذكرت أنها صنفت السلسة لتصل إلى المستوى المتوسط الأدنى بناءً على معايير (آكتفل) العالمية وهذا ما سيتم توضيحه لاحقا في هذا الفصل من الدراسة.

وقد اشتملت سلسلة (الكتاب) على عدد قليل من الأخطاء اللغوية الشائعة(1) كما أنها لم تستخدم اللهجة العامية إلّا في مهارة المحادثة والتي استبدلتها بمصطلح "العامية" بدل المحادثة في تنظيم وحداتها، وكذلك لجأ الكتاب في بعض الأحيان إلى ترجمة المطلوب من الطالب في التدريبات المختلفة الى اللغة الإنجليزية لتسهيل الفهم عند المتعلّم وكذلك في ترجمة المفردات لتوسيع الحصيلة اللغوية عند الطالب. وفيما يتصل بمفرداتها فنرى أن مؤلفي "الكتاب" قد أعدوها بناء على قائمة (مكة) للألفاظ الشائعة(2). ووضعها في قوائم مباشرة عقب كل وحدة كمدخل لها هذه المفردات شائعة ومفيدة للطالب في شؤون حياته الواقعية وتعامله مع البيئة العربية.

ثالثًا: المهارات الاستقبالية الإنتاجية في سلسلة (الكتاب)

أما بالنسبة للمهارات الاستقبالية والإنتاجية في (الكتاب) فقد حوتها جميعا وضمنتها لمحتواها الغني وأوُلت الاهتمام لمهارتي القراءة والكتابة خاصة، كما أنها حرصت على أن تعرض المهارات جميعها في كل درس من دروسها وكل مهارة كانت تهدف إلى أن توصل المتعلّم إلى المستوى الذي يرنو إليه الكتاب:

---

(1) راجع الجزء الأول من كتاب "الكتاب" مسرد المفردات من بداية كل وحدة.
(2) انظر: قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، مطابع الصفا بمكة.

أ- مهارة الاستماع في كتاب (الكتاب):

وضعت نصوص الاستماع في هذا الكتاب بقرص مدمج مرافق للكتاب لتعليم مهارة الاستماع بما يناسب مستوى الطلبة وهو المتوسط الأدنى حسب معايير (آكتفل) وكما لاحظت الباحثة فإن مهارة الاستماع لم تأتِ في نص واحد في الوحدة الواحدة وإنما وظفت بمشاهدة بصرية وسمعية، وارتبطت كذلك بالمحتوى الثقافي والتدريبات الإملائية المرافقة في الكتاب فمثلًا: في بداية الكتاب نلاحظ تناول موضوع اللام الشمسية واللام القمرية وطريقة كتابة (الـ) التعريف والتمييز بينهما تتأتى وفقًا لما يسمعه المتعلّم من القرص المدمج(1). وكذلك في بعض تدريبات القواعد مثل "الإضافة"(2) ولم يقتصر الاستماع على التدريبات الاملائية والقواعد وإنما وظف أيضا في مهارة الكتابة لكتابة عبارات مسموعة في الفراغ وإتمام المعنى العام في الفقرات المدرجة في تدريبات الكتابة، وبذلك يتمكن الطالب من تعلم مهاة الكتابة أيضا من خلال مهارة الاستماع(3).

وإذا قارنّا هذه التدريبات بأشكالها بمعايير آكتفل لتوظيف مهارة الاستماع في المستوى المتوسط الأدنى(4) سنجد أنها تتطابق مع متطلبات هذا المستوى، إذ إن السامع في هذا المستوى يكون قادرًا على فهم بعض المعلومات من الكلام بطول جملة منفردة في سياقاتها الشخصية والاجتماعية والأساسية وإن كان استيعاب الطالب متفاوتا.

ب- مهارة القراءة في كتاب "الكتاب":

كما ذكرنا سابقا أنّ نصوص الاستماع والقراءة من هذا الكتاب ارتكزت في بنائها على الصحف والتراث والقضايا الاجتماعية، وأن نصوص القراءة أُدرجت كما هي في الكتاب ولم يجر عليها أي تغيير للمفردات، فبالرغم من أنّ لغة الصحافة تستخدم الفصحى المبسطة في معظم الأحيان لتسهيل القراءة على أبنائها إلا أنها تكون ملْبسة وغير بسيطة لمتعلمي اللغة الأجانب وخاصة في المستويات الأولى، ولكن ما يهم من قراءة الصحف هو الاستفادة من الصيغ والقواعد وزيادة الحصيلة اللغوية عند المتعلّم من خلال التعرّض المستمر لهذه النصوص. فكما ذكرت معايير آكتفل فإن القارئ هنا يستطيع فهم بعض المعلومات من النصوص في أبسط حالات الترابط ويتناول عددًا محدودًا من الحاجات الشخصية والاجتماعية

(1) انظر: كتاب "الكتاب" ج1 ص10 تمرين 10
(2) نفس المصدر
(3) انظر: كتاب "الكتاب" ج 1 ص283
(4) معايير اكتفل ص18

الموجودة داخل هذه النصوص[(1)]. لذلك فإن نصوص القراءة التي أدرجت في معظمها ترتبط بالمستوى المتوسط. كما لاحظت الباحثة أيضًا أن الأسئلة المتعلّقة بالنص أُدرجت قبل النص نفسه وهذه الطريقة توضع في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتسهيل الفهم عند القارئ من خلال إسقاط ما قرأه المتعلم من الأسئلة على النص عند قراءته وبالتالي عرضه بطريقة منظمة أمامه ليستطيع أن يقرأ ويحلل ويقف عند النقاط المهمة في النص المكتوب، كما أن طبيعة النصوص التي أدرجت راعت الفائدة اللغوية والنحوية التي تساعد الطالب على تعلّم القراءة الصحيحة واستخدام ما تعلمه في المهارات الأخرى وهكذا يستطيع القارئ أن يربط ما قرأه بجميع المواقف اللغوية التي يواجهها بما يناسب السياق وتوظيف مفرداته وتوسيع إدراكه في واقع اللغة المتعلَّمة.

<u>ج- مهارة المحادثة (الكلام) في كتاب "الكتاب":</u>

نلحظ من خلال "الكتاب" أنّ مصطلح "العامية" ورد في جميع وحدات الكتاب واستبدله مؤلفو الكتاب باصطلاح "المحادثة" عازين ذلك إلى ما تحدثنا عنه سابقاً في فلسفة الكتاب، وتدور فحواها حول استخدام اللغة العامية في الحوار الخارجي أو ما يعرف بـــ(الديالوج) والاستماع كذلك إلى اللهجة العامية وتطبيقها من خلال نشاط يقوم على الحوار بين المتعلمين، وقد استندت اللهجة العامية في هذا الكتاب على اللّهجة المصرية نظراً لانتشارها الكبير في وسائل الإعلام كما أوضحنا سابقاً ، راجين من ذلك أن يتمكن الطالب من التحدث مع أبناء اللغة ويعبر عمّا في داخله من غير أن يكون مصطنعاً.

وقد أدرجت هذه الأنشطة من خلال طرح قَصصي باللهجة العامية المصرية يستمع إليها الطالب وبعدها يطلب منه أن يوظف المفردات التي سمعها بحوار بينه وبين زميله.

وإذا أردنا أن نقارن هذا الطرح مع محتوى ما تطرحه معايير آكتفل في المستوى المتوسط الأدنى للطالب في مهارة الكلام، سنجد أن الناطق في هذا المستوى يستطيع أن يتعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة وخلق اللغة في المواقف الاجتماعية البسيطة كالحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة وضرورية للعيش في بيئة اللغة المتعلّمة وهذا يتفق مع ما وضعه مؤلفو "الكتاب" بأن يجعل الحوار باللهجة العامية ولكنهم أغفلوا عن المستوى المناسب لفعل ذلك، إذ إن اللغة العامية في المستوى المبتدئ وازدواجية اللغة يؤدي إلى الخلط عند الطالب في جميع المهارات أما إذا صنفنا الكتاب في المستوى المتوسط الأدنى سنجد أن ذلك الطرح مناسب للمتعلّم في مهارة المحادثة فقط ليتمكن المتعلّم من أن يعبر عن

(1) معايير اكتفل للإرشادات اللغوية، ص23.

المعلومات الشخصية الأساسية كالأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة وكذلك الاستفادة من الحوار في مواقف طلب الطعام وشراء الحاجيات الأساسية من السوق[1].

د) مهارة الكتابة في كتاب (الكتاب):

برزت مهارة الكتابة في هذا الكتاب من خلال التدريبات و’عرضت بشكل مبسط وواضح يناسب المستوى المطلوب وقد استخدم مؤلفو الكتاب مهارة الكتابة ووظفوها في طرح الأسئلة المتعلقة بمهارتي القراءة والاستماع (المشاهدة البصرية) للإجابة عنها كتابةً وتمكين المتعلّم من توظيف العبارات والجمل البسيطة اعتماداً على المصطلحات التي تعلّمها في كل مهارة سبقت هذه الأسئلة، إلا أننا لم نلحظ أي طرح للأسئلة التي تتعلق بكتابة جمل مترابطة في الجزء الأول من الكتاب.

وبحسب معايير آكتفل فإنّ الطّالب في المستوى المتوسط الأدنى في مهارة الكتابة يستطيع أن يصوغ عبارات وأسئلة وجمل بسيطة ذات تركيبٍ متواترٍ أو تكون معظم جمله مركبة من مفردات وتراكيب محفوظه، وهذه المفردات كافية للتعبير عن حاجته الأولية ولابدّ في هذه المرحلة من أن يقع الطالب بأخطاء لغوية وصرفية وإملائية وأن يخطئ بعلامات الترقيم، إلا إن هذه الأخطاء تكون مفهومة عند أبناء اللغة أو ممن اعتاد عليها وهذا يناسب التدريبات التي جاءت في كتاب(الكتاب). ليتمكن الطالب في هذا المستوى من ممارسة الجمل والعبارات والوصول إلى جملة مترابطة ذات صياغة صحيحة.

رابعًا: المحتوى الثقافي:

ينهج هذا الكتاب في محتواه الثقافي نهجاً محايداً لنقل الثقافة العربية الإسلامية بصورة واضحة وواقعية عن العالم العربي، وقد حرص على تقديمها بصورتها الوصفية للمتعلّم الأجنبي؛ حتى يستطيع أن يقف على أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافته وثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه اللغة، فبدأ بتعريف الطالب على الأسماء العربية التي رافقت معظمها جميع الوحدات في الكتاب مثل: (مها، خالد) ومن ثمّ انتقل إلى التعريف بالأسرة العربية الصغيرة والمهام التي يشغلها كلّ فرد في الأسرة الواحدة، ومن بعدها إلى العائلة الكبيرة والعلاقات بينهم والعادات والتقاليد السائدة عندهم في الأعياد والمناسبات علاقة الأصدقاء فيما بينهم في الجامعات والمدارس، وانتقل بعد ذلك لتعريف الطالب الأجنبي على طبيعة الموسيقى العربية وأهم روادها من ضمنهم "فيروز" في أغنيتها "حبيتك في الصيف" كما أنه لم يغفل عن طبيعة الطعام العربي

---

(1) أنظر: معايير آكتفل: ص8

وأشهر المأكولات العربية، والهوايات، وأعلام العرب من الأدباء مثل: نزار قباني وطه حسين ونجيب محفوظ والسياسيين مثل: جمال عبد الناصر والفنانين القدماء كأم كلثوم وعبد الحليم حافظ ، وكذلك لم يغفل عن دور القرآن الكريم في الثقافة العربية الإسلامية في الحفاظ على اللغة العربية ورفع لوائها. فأورد وحدة كاملة هي الوحدة "السابعة عشر" من الجزء الأول تتحدث عن الأعياد بين المسلمين والمسيحين والعادات المختلفة في الصيام بينهم، وقد تناول هذا الموضوع بطريقة موضوعية وواضحة بالنسبة للمتعلم الأجنبي[1].

(1) انظر: كتاب الكتاب: ص312.

المبحث الخامس

كتاب "كلمة ونغم" في تعليم اللغة العربية

تعد سلسلة " كلمة ونغم" من الكتب الحديثة التي انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي نشرتها جامعة تكساس عام 2016، وأعدّها كل من ناصر إسليم وغازي أبو حاكمة، وقد جاءت هذه السلسلة في جزأين. كما أن هذا الكتاب موجّه للطلاب الجامعيين الذين لم يدرسوا اللغة العربية من قبل، وتقوم فلسفته على اكتساب اللغة العربية والثقافية كوحدة واحدة على أساس الاهتمام باللغة العربية لأنها لغة جميلة ذات تاريخ وأصالة ، وتعليمها للطالب بطريقة تجلبه للمادة عند دراستها في سياق الأغاني والأمثال الشعبية حيث يعتمد الكتاب في منهاجه التدريسي على معايير آكتفل وذلك بتقسيم النشاطات والأعمال على المهارات جميعها من خلال التركيز على التطبيقات العلمية والحياة اليومية والأسس الثقافية والتي اعتمد عليها بالدرجة الأولى، فهو يسعى للاهتمام بالثقافة العربية بشكلٍ كبير وذلك بربط عالم الصف بالعالم الخارجي بدافع إثارة الفضول عند المتعلم لاستطلاعه على الثقافة العربية من خلال الأنشطة الثقافية المرافقة في كل وحدة، وقد حاول أن يجعل هذه القضية منظمة بطريقة محددة تساعد الطالب على كسب المهارات الاستقبالية والانتاجية بوقت قصير كما حاول أن يقدم هذا الكتاب منهجًا تعليميًا مبتكرًا لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، فهو يسعى إلى أن يعزز التعلم اللغوي ويبني الوعي الثقافي من خلال دمج اللغة الإعلامية لمساعدة الطلاب على فهم التقارير الإخبارية والرسوم الكاريكاتورية الأصلية التي توضح التعبيرات الاصطلاحية الخاصة فيها(1).

واستناداً إلى كلام الكاتب (ناصر إسليم) في حديثه المباشر مع الباحثة فقد تناولت السلسلة مواضيعها تدريجيًا من المستوى المبتدئ للطالب في الجزء الأول من هذه السلسلة وصولًا إلى المتوسط الأعلى أو المتقدم الأدنى في نهاية الجزء الثاني (حسب نوعية الطالب واهتماماته).

وقد تناولت هذه السلسلةعدة قضايا، منها:

(MSA) **القضية الاولى**: اللغة العربية واللهجات المتداولة

لقد ركز مؤلفو هذه السلسة على اللغة المتداولة المعتبرة بين اللهجات، فاهتموا بخصائص اللهجات في العربية واستخدامها في سياقات مختلفة ممّا يخلق نوعاً من التحدي بين اللغات لأسباب مختلفة أهمها:

---

(1) المشرف قاسم وهبة. بحث بعنوان "المشروع النهائي"، هتراف، محمد رضا،

أن اللغة الفصحة المتداولة (MSA) هي الحجر الأساس الذي يبني عليه الطلبة تعلم اللهجات في آخر مراحل تعلمهم، بالرغم من أن الأسلوب المتّبع في تعليم اللغة العربية يعتمد على دمج العامية مع الفصحى، غير أن هذه الطريقة يجب أن تكون مدعّمة بخبرات وتجارب واقعية، إذ يزعم المؤيدون الذين يدعمون هذه الطريقة أن طريقتهم تعكس حقيقة اللغة العربية وفرضيات استعمالها وتبايناتها العصرية، فطريقة الدمج بين العامية والفصحى غير فعّالة لأنها تخلق أخطاء للمتعلم وتبطئ من عملية التعليم، وبالتالي لا يستطيع الطالب أن يعبر عمّا يريد لا بالقول ولا بالكتابة، ولذلك يجب أن يفهم الطالب طبيعة العلاقة القائمة بين الفصحى والعامية[1].

القضية الثانية: الموسيقى والأغاني

كلمة (نغم) في العنوان لم تُستخدم عبثاً في هذا المنهاج؛ فالأغاني هي جزء لا يتجزأ في هذا المنهاج، ولا يكتمل الدرس فيه دون تعلم أغنية (موجودة على شكل نص مسموع ومكتوب) ويبنى على هذه الأغاني العديد من التدريبات، وبها يفتح المجال لتفاعل الطلاب مع هذه الأغاني بوضع تدريبات تخدم كل أغنية، إذ هي مرتبطة بمحور كل درس، وعلى أساسها تتناول مواضيع مختلفة منها: العواطف والعلاقات الإنسانية والقضايا الوطنية ، وهو ما يعزز المفردات ويجعل الطالب يتعرف على الثقافات المختلفة، على أن التدريبات تحتمل قوالب عدة وتضم تدريبات استنتاجية (استيعابية) وأخرى قواعدية وكتابية.

القضية الثالثة: التنظيم والتسلسل

حرصت هذه السلسلة على أن تضم في كل درس من الدروس المطروحة المهارات اللغوية والسياقية التي أكدها المجلس الامريكي (آكتفل) في معاييره ، وهو ما سيعين الطالب على تحقيق نجاحات تتبع للمستويات التي صنّفها المجلس الامريكي. وهنا فإن هذه الدراسة ستقارن وتحدد المهارات المدخلة في السلسلة وتبين درجة مراعاتها وحضورها.

القضية الرابعة: الثقافة

حرص هذا المنهاج على تعريف الطالب بالثقافة العربية من خلال التركيز على التراث العربي وتوظيفه في سياقات تعليمية تخدم الطالب وتساعده على فهم اللغة ودلالات استعمالها.

---

(1) انظر: مقدمة كتاب: إسليم ناصر، أبو حاكمة غازي، كلمة ونغم ج2 (كتاب مقرر في تعليم اللغة العربية)، جامعة تكساس، 2016، ص1

القضية الخامسة: المصداقية والاعتدال في طرح المهارات المختلفة

كل درس من دروس هذه السلسلة يضم كل المهارات المطلوبة في اللغة بحيث لا تطغى مهارة على حساب مهارة أخرى. وهو ما سيتم معاينته حين يقارن هذا المنهاج في المنهاج السابق

القضية السادسة: اللغة الإعلامية

حاول هذا المنهاج أن يعرّف الطلاب باللغة الإعلامية؛ وذلك حتى يستطيعوا أن يدركوا القضايا الإعلامية المطروحة في مختلف وسائل الإعلام سواء أكانت منطوقة أو مسموعة.

القضية السابعة: الأفعال والصفات المتداولة

من القضايا الشائكة التي يواجهها الطلاب في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية هو عوزهم للأفعال والصفات في الدروس التي يتلقونها، لذلك عمل هذا المنهاج الحديث على مراعاة تزويد الطلاب بمجموعة من الأفعال والصفات المتداولة في كل درس لتسهيل العملية التعليمية[1].

القضية الثامنة: الصور المتحركة

تسهيل العملية التعليمية عن طريق عرض الصور المتحركة كفن بصري، لخدمة الأهداف الثقافية واللغوية لكسر الطرق النمطية في تعليم اللغة العربية.

القضية التاسعة: أسلوب التقديم والعرض.

التغييرات التي تطرأ على هذا الأسلوب جاءت مغايرة بعد أن استفادت من أسلوب البطل وشركائه في وضع المنهج، فقد سهلت سلسلة (كلمة ونغم) من فهم النص المكتوب، فمثلا: قام هذا المنهاج بتقسيم المفردات عن طريق وضعها بجدول مستقل، ووضع خصائص اللهجات في عمود مستقل أيضاً، وكذا الكلمات والتعابير التي يعود أصلها إلى لهجه معينة فقد (ميزها بوضع خط تحتها) ، ولجأ فيما بعد لأسلوب الترجمة المباشرة، وكذلك روعي الخط المستخدم بالعناوين بحيث تكون اللغة العربية بخط كبير وجلي[2].

إن الغرض من تحليل كتاب" كلمة ونغم" في هذه الدراسة يختلف عن الغرض من تحليل كتاب "الكتاب" استنادًا إلى فلسفة هذا الكتاب في بناء معاييره بحسب معايير آكتفل فقد حاولت هذه الدراسة أن تحلل محتوى كتاب "كلمة ونغم" عن طريق تطبيق الإطار النظري لتحليل مستواه وشكله وطبيعته وهو نفس التحليل الذي حللت به كتاب "الكتاب" إلا أن الدراسة بهذا

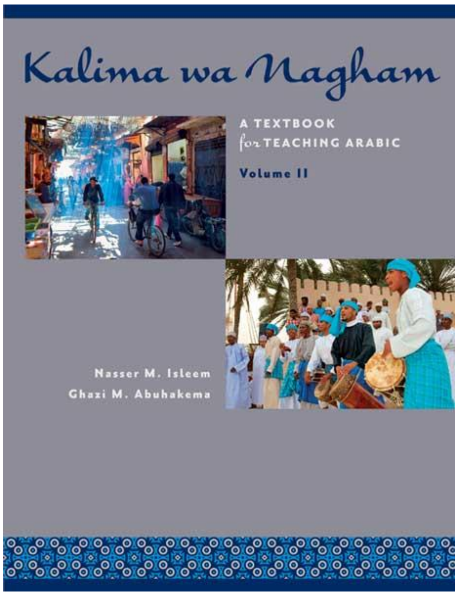
(1) انظر: مقدمة كتاب كلمة ونغم، ص2

(2) انظر: مقدمة كتاب كلمة ونغم ص3.

الكتاب ستحاكم ما إذا كانت معاييره تطابق معايير آكتفل أم لا فقامت بتقسيم تحليلها الى أربعة موضوعات رئيسية هي:[1]

أولًا: شكل الكتاب ومضمونه:

الجدول (4): شكل كتاب (كلمة ونغم – الجزء الثاني)

من تأليف: ناصر سليم وغازي أبو حاكمة	**كلمة ونغم "الجزء الثاني"**
دار النشر: جامعة تكساس للنشر والتوزيع، تكساس، الولايات المتحدة.	
سنة النشر: 2016	
الكتاب موجّه إلى: طلاب الثانوية ومابعدها " خلفية لغوية إنجليزية"	
المحتويات: كتاب النصوص المحتوى الصوتي والسمعي البصري دليل الأستاذ التصحيح النموذجي للنشاطات	
مدّة التدريس: لم يحدد الكتاب إطار زمني لتدريسه	
المستوى المتوسط (المرحلة الثانية كما ورد في الكتاب)	
اللغة المستهدفة: أغلب نصوص ومفردات وأنشطة الكتاب تستهدف اللغة العربية الفصحى، تتخللها العديد من التعابير والمفاهيم العاميّة	
الدروس والأجزاء: يتكوّن كتاب النصوص من 12 درس، كل درس يحتوي على مجموعة من النصوص، والمهارات، والنشاطات، والظلال الثقافية ولغة الإعلام التي تتماشى مع المحور الرئيسي للدرس	

(1) كتاب تحليل المحتوى ص 383-386

ثانيًا: المحتوى اللغوي:

نلاحظ في هذا الكتاب أن اللغة كانت تعتمد على الفصحى المبسطة في بعض الأحيان واللهجة العامية العربية المختلفة (السورية، والفلسطينية، والأردنية، والخليجية، والمصرية....) في بعضها الآخر، اعتمدت على أسلوب التدرج من اللغة الإنجليزية إلى العربية، حيث بدأت لغة الكتاب في الجزء الأول من هذه السلسلة باللغة الإنجليزية وتناقصت تدريجيًا وصولًا إلى نهاية الكتابة باللغة العربية بحيث أصبحت اللغة العربية في نهاية الجزء الثاني من السلسلة هي المهيمنة في الكتاب، ونلاحظ أيضًا أنه أدرج في الوحدات جميعها مفردات ترتبط بكل وحدة كمدخل لها تمامًا كما فعل كتاب "الكتاب" في بداية وحداته، وقد كانت طبيعة اللغة قائمة على الخلط بين اللهجة العامية واللغة الفصحى في نفس العبارة، كما أن لغة الأسئلة في الغالب كانت باللغة العربية الفصحى مع اللغة الإنجليزية. وقد أدرجت اللهجة العامية في أغلب الصور الكاريكاتورية المرافقة للكتاب كما أدخلت اللغة الإنجليزية المكتوبة بالحروف العربية في هذه الصور، التي حاولت أن تعكس في محتواها صورة عن العلاقات الاجتماعية من البيئة العامة في المجتمعات العربية[1].

ثالثًا: المهارات الاستقبالية والإنتاجية:

أ- مهارة الاستماع في كتاب "كلمة ونغم":

وردت مهارة الاستماع بجميع الوحدات في هذا الكتاب وقد أدرجت في العديد من النصوص المختلفة في كل وحدة عن طريق الاستماع إليها بواسطة رابط موجود على الشبكة الإلكترونية مطبوع في نهاية الكتاب .

وقد لاحظت الباحثة أن مهارة الاستماع قد طغت على باقي المهارات في هذا الكتاب؛ حيث ركّز كتاب "كلمة ونغم" بشكل كبير على مهارة الاستماع، فلم يقتصر ظهور هذه المهارة على شكل مهارة منفردة فقط، وإنما وظفت بمشاهدة بصرية وسمعية، بل ونجدها تتداخل مع جميع المهارات الأخرى من قراءة ومحادثة وكتابة لتساعد في تعلّم هذه المهارات. كما أدرج المؤلف مجموعة من الأغاني العربية المختلفة حسب ارتباطها بالمحتوى الثقافي والمفردات الخاصة بكل وحدة.

---

(1) انظر: الصور في كتاب " كلمة ونغم" الجزء الثاني ص34 ص57 ص 127 ص 206 ص308ص444 ص 467 ص310

وغالباً ما كانت نصوص الاستماع في كتاب "كلمة ونغم" قصيرة، لكي تسهّل على الطالب الاستماع الجيد إلى المفردات والمصطلحات والمفاهيم، فالسامع في هذا المستوى وبحسب معايير آكتفل يستطيع فهم بعض المعلومات من الجمل المنفردة؛ لأن فهمه للنصوص الطويلة يكون بسيطاً أو معدوماً في بعض الأحيان ففهمها يأتي مع المستوى المتقدّم.

ب- مهارة القراءة في كتاب "كلمة ونغم":

وردت مهارة القراءة في كتاب "كلمة ونغم " من خلال ثلاثة نصوص مختلفة في أغلب الوحدات. النص الأول جاء بعنوان "القراءة"، حيث بدأ هذا النص بمفردات منفردة للقراءة ترتبط بمواقف معينة في المجتمع حسب نص القراءة في الدروس الستة الأولى؛ فمثلاً أدرج في الكتاب قائمة بالمعلومات الشخصية[1] ومفردات تتعلق بقائمة الطعام في المطعم[2]. أما في الدروس الستة الأخيرة، فقد بدأت نصوص القراءة بتمرين "قبل القراءة"؛ حيث يجيب الطالب عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة قبل البدء بنص القراءة.

أما النص الثاني للقراءة، فنجد أنه أدرج بعنوان "النص" وبجانبه صورة لسمّاعات. وركّز هذا النوع من نصوص القراءة على مهارتيّ الاستماع والقراءة في آن واحد، ليستمع القارئ إلى النص أثناء قراءته.

كما جاء النص الثالث من نصوص القراءة في نهاية كل وحدة بعنوان "القراءة الجهرية"، بهدف تنمية مهارة القراءة الصحيحة عند المتعلّم وتمكينه من المفردات التي تعلمها خلال الوحدة في أغلب الأحيان.

وبالمقارنة مع ما جاء من محتوى مهارة القراءة في المستوى المتوسّط الأدنى من معايير آكتفل، نجد أن كتاب "كلمة ونغم" قد تسلسل بنصوص القراءة من الأسهل إلى الأصعب؛ فالمتعلّم في المستوى المتوسط الأدنى يواجه صعوبة في استخلاص المعنى من النصوص المترابطة من أي طول، وهذا يعني أن كتاب "كلمة ونغم" تدرّج في مهارة القراءة بطريقة تتناسب مع ما جاء في معايير آكتفل، وذلك لأن المتعلّم في نهاية الجزء الثاني من هذا الكتاب يصل إلى المستوى المبتدئ الأعلى الذي يستطيع من خلاله قراءة النصوص وفهمها بسهولة وبشكل تام نسبياً، كما يستطيع أن يستمد المعنى من النصوص القصيرة البسيطة.

جـ- مهارة المحادثة (الكلام) في كتاب "كلمة ونغم":

جاءت مهارة المحادثة في هذا الكتاب بشكل بسيط حيث أدرج معظمها ضمن محتوى الظلال الثقافية الموجودة في جميعها وحدات الكتاب. وقد كانت تأتي عادة تحت عنوان باللهجة

---

(1) أنظر: كتاب "كلمة ونغم" ص58
(2) أنظر: كتاب "كلمة ونغم" ص97

العامية بصيغة "يلّا نتكلم" أو "يلّا نمثّل" وقد عرضت من خلال التمارين والأسئلة. إمّا بأسلوب الحوار بين الزملاء أو عن طريق تمثيل مشهد قصير. كما وردت مهارة المحادثة أيضاً تحت عنوان "إعرفوا زملاءكم"، حيث يهدف التمرين إلى طرح الطالب أسئلة التمارين على زملاءه والإجابة عنها.

و بذلك حاول المؤلفون أن يراعوا المستوى المتوسّط الأدنى من خلال هذا الطرح إذ إنّ المتعلّم في هذا المستوى وبحسب معايير آكتفل يكون قادراً على التعبير عن معانٍ شخصيّة من خلال جمع العناصر اللغويّة المعروفة لديه مع ما يسمعه من المتحاور، ليخلق جملاً مفيدة وتعبيرات منفردة مع ورود بعض الأخطاء اللغوية نتيجة التأثُّر باللغة الأم عنده.

د- مهارة الكتابة في كتاب "كلمة ونغم":

نلاحظ أن مهارة الكتابة في كتاب "كلمة ونغم" تدرّجت من خلال التمارين والنصوص مثل المنظومة التي اتخذها كتاب "الكتاب" في عرض مهارة الكتابة، إلّا أن كتاب "كلمة ونغم" أوردها بشكل مختلف وذلك عن طريق تكليف الطلبة بالترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربيّة وبالعكس، أو ترتيب الكلمات المبعثرة لتكوين جمل تامّة المعنى في بداية الكتاب وصولاً إلى كتابة موضوع يتكوّن من (175–225) كلمة[1] في نهاية الكتاب.

و قد ركّز مؤلّفا الكتاب على مهارة الكتابة من خلال توظيف النحو والبلاغة كذلك في المستويات المتقدّمة من الكتاب (أي الوحدات الأخيرة من الكتاب) ليتمكّن الطالب من الوصول إلى المستوى المتوسّط الأعلى أو المتقدّم الأدنى كما ذكرنا سابقاً. وهذا التدرّج في مستوى الكتابة يراعي ما قامت عليه فلسفة معايير آكتفل.

رابعاً: المحتوى الثقافي:

ورد المحتوى الثقافي في هذا الكتاب تحت عنوان "ظلال ثقافيّة"، وكانت اللهجة الواردة تشمل اللغة الفصحى البسيطة واللهجة العاميّة معاً. ركّزت "الظلال الثقافيّة" في كل وحدة على مجموعة من الأمثال والتعابير العاميّة المستخدمة في أكثر من لهجة عربيّة، حتى يتمكّن المتعلّم من فهم هذه التعابير عند سماعها في الحوارات العاميّة.

كما أُدرِجَ في هذا الجزء العديد من العادات والتقاليد والمعلومات العربيّة الشعبيّة أو حتى الدينيّة، ليتكوّن لدى المتعلّم صورة متنوّعة تساعده على فهم المجتمعات العربيّة، مما يسهّل عليه تعامله مع أفرادها.

---

(1) أنظر: كتاب "كلمة ونغم" ص404 ، تمرين 69

وبعد دراسة هذين الكتابين وتحليلهما وتوضيح المهارات الواردة فيهما، قررت الباحثة أن تعرض نموذجًا لعقد مقارنة بين وحدات الكتابين حسب معايير آكتفل العالمية بجدول يقيس كل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة.

كما أنها حرصت أيضًا على وضع نموذج مقترح لتحليل محتوى في كلا الكتابين بما فيه من مفردات ومهارات لغوية وقواعد وأنشطة تعليمية كما سنرى فيما يأتي:

نموذج تحليل محتوى

عنوان الكتاب: الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول

عنوان الوحدة: لست مصرية ولست أمريكية

الصفحات: (263–284)

المستوى: المستوى المتوسط

الأنشطة التعليمية	القواعد	المهارات اللغوية	المفردات	النتاجات التعليمية
* التمارين والأنشطة الواردة في الدرس لتعزيز المهارات اللغوية. * الأسئلة الإثرائية.	* الاسم الموصول * اسلوب النفي * اسلوب الشرط: (إذا، إن، لو)	**1- القراءة:** * رسالة بعنوان "مشكلتي" * نص بعنوان "تونس بين يديك" **2- الاستماع والمشاهدة البصرية:** * نص بعنوان "مع العائلة والأصدقاء" **3- المحادثة (العاميّة):** * قصة " أنا مش مصرية ومش أمريكية" * حوار "كنتي فين؟ " **4- الكتابة:** * أسلوب الرد على الرسالة.	* **<u>حروف</u>:** إلّا / لا / لن/ لم * **<u>أسماء وضمائر</u>:** الذي / التي / الذين هما مجموعة الحرية شخص – أشخاص مشغول شيء – أشياء صاحب – أصحاب العاميّة الفصحى موضوع – مواضيع * **<u>أفعال</u>:** حدد – يحدد سمح – يسمح اشترك – يشترك غضب – يغضب لبس – يلبس لست ملك – يملك نوى – ينوي ولدت	* التعرف على أسلوب الرسالة باللغة العربية. * التحدث باستخدام أسلوب الحوار. * سرد قصّة عن طريق المحادثة. * التعرف على الأسماء الموصولة. * التمييز بين أسلوب النفي وأسلوب الشرط. * توظيف الكلمات والمفردات الجديدة في جمل مفيدة.

نموذج تحليل محتوى

عنوان الكتاب: كلمة ونغم – الجزء الثاني

عنوان الوحدة: بلاد العرب أوطاني

الصفحات: (405 – 443)

المستوى: المستوى المتوسط

النتاجات التعليمية	المفردات	المهارات اللغوية	القواعد	الأنشطة التعليمية
* التعرف على أسلوب الرسالة باللغة العربية. * التحدث باستخدام أسلوب الحوار. * سرد قصّة عن طريق المحادثة. * التعرف على الأسماء الموصولة. * التمييز بين أسلوب النفي وأسلوب الشرط. * توظيف الكلمات والمفردات الجديدة في جمل مفيدة.	* إلا * (لا/ليس/ لن/ لم..) إلا * الذي، مؤنث: التي، ج، الذين * مجموعة من ج. ـات * حدد، يُحدد، التحديد، * الحرية * سمح لـ بـ ـأنْ/المصدر، يسمح لـِ بـِ، السماح لـِ بـِ * شخص ج. أشخاص * اشترك في، يشترك في، الاشتراك في * مشغول عن ج. ـون * شيء ج. أشياء * صاحب/ة ج. أصحاب * العامية * غضِبَ من، يغضب من، الغضب من	**1- القراءة:** * قصة بدون عنوان يرويها شاب عربي جامعي يدرس اللغة العربية (مع تمرين استماع) * نص بعنوان "العادات الاجتماعية والدينية والموسمية في مدينة (سوكنة) الليبية" * قراءة جهرية لنص بدون عنوان عن شاب عربي يروي قصة عن عائلته **2- الاستماع والمشاهدة البصرية:** * حوار بعنوان "علميني كيف تعملين القطايف" * حوار بعنوان "جاري أبو سلمان في خطر" * قصة بعنوان "مع سامية" * حوار مرئي ومسموع بعنوان "العالم قرية صغيرة" **3- المحادثة:** * تمرين 19 (يلا نتكلم): لتوظيف أسلوب المقارنة والتمييز من خلال المحادثة * تمرين 14: تعليم طرح الأسئلة باللغة العربية. * تمرين 17 (يلا نمثل): تمثيل حوار * تمرين 42: التحدث عن وصفة طبخ **4- الكتابة:** * أسلوب الرد على الرسالة.	*** التمييز:** - الأسماء بعد (كم؟) - المصادر بعد المقارنة (أكثر، أقل، أكبر...) - الأسماء بعد الأرقام (11- 99) * معاني (ما) * فعل الأمر باستخدام (لـ ، فلـ) * أسلوب الشرط (إذا) * المبني للمجهول * الأسماء الخمسة * جمع اسميّ الزمان والمكان	* التمارين والأنشطة الواردة في الدرس لتعزيز المهارات اللغوية. * الأسئلة الإثرائية.

مقارنة بين وحدتي "لست مصرية ولست أمريكية" و"بلاد العرب أوطاني" بحسب معايير "آكتفل"

الجدول (5): مقارنة بين وحدتي (لست مصرية ولست أمريكية) و(بلاد العرب أوطاني)

(مهارة الاستماع)

معايير آكتفيل المستوى المتوسط الأدنى (الاستماع)	الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول (الاستماع)	كلمة و نغم – الجزء الثاني (الاستماع)
1- قدرة الطالب على فهم و استيعاب معلومات تنقل بكلام بسيط بطول الجملة حول مواضيع يومية مألوفة.	استطاع نص الاستماع (مع العائلة والأصدقاء) أن ينقل الفهم للطالب من خلال الأسئلة والجمل البسيطة المطروحة	استطاعت نصوص الاستماع الواردة في هذه الوحدة أن تنقل المعلومات إلى المستمع بجمل بسيطة إلا أن المواضيع فيها لم تكن مألوفة بشكل يومي
2- الاصغاء إلى رسائل بسيطة ذات سياق ثري.	لم ترد في هذه الوحدة	استطاعت هذه النصوص أن توضح رسائل بسيطة لتثري المعلومات الجديدة عند المتعلم
3- اعتماد الطالب الإسهاب و إعادة الكلام و صياغته	تم توضيح وتوظيف هذا المعيار من خلال الأسئلة النقاشية.	كانت جميع الأسئلة في نصوص الاستماع مباشرة ولم يرد أي اسهاب فيها

الجدول (6): مقارنة بين وحدتي (لست مصرية ولست أمريكية) و(بلاد العرب أوطاني)

(مهارة القراءة)

معايير آكتفيل المستوى المتوسط الأدنى (القراءة)	الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول (القراءة)	كلمة و نغم – الجزء الثاني (القراءة)
1- قدرة الطالب على فهم و استيعاب معلومات تنقل بكلام بسيط بطول الجملة حول مواضيع يومية مألوفة.	استطاع نص الاستماع (مع العائلة والأصدقاء) أن ينقل الفهم للطالب من خلال الأسئلة والجمل البسيطة المطروحة	استطاعت نصوص الاستماع الواردة في هذه الوحدة أن تنقل المعلومات إلى المستمع بجمل بسيطة إلا أن المواضيع فيها لم تكن مألوفة بشكل يومي
2- الاصغاء إلى رسائل بسيطة ذات سياق ثري.	لم ترد في هذه الوحدة	استطاعت هذه النصوص أن توضح رسائل بسيطة لتثري المعلومات الجديدة عند المتعلم
3- اعتماد الطالب الإسهاب و إعادة الكلام و صياغته.	تم وضّح هذا المعيار ووظّف من خلال الأسئلة النقاشية.	كانت جميع الأسئلة في نصوص الاستماع مباشرة ولم يرد أي إسهاب فيها

الجدول (7): مقارنة بين وحدتي (لست مصرية ولست أمريكية) و(بلاد العرب أوطاني)

(مهارة الكلام)

معايير آكتفيل المستوى المتوسط الأدنى (الكلام)	الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول (الكلام)	كلمة و نغم – الجزء الثاني (الكلام)
1- قدرة الطالب على الحديث في مواضيع مألوفة تتعلق بمواقف اجتماعية بسيطة .	يستطيع الطالب أن يحاكي مواضيع مألوفة تتعلق بمواقف اجتماعية بسيطة من خلال نشاط المحادثة باللغة العامية.	يستطيع الطالب أن يتحدث مع زملائه من خلال التفاعل مع تدريبات الكتاب.
2- قدرة الطالب على دمج مواد لغوية محفوظة، للتعبير عنها.	يستطيع الطالب دمج المواد اللغوية استنادًا إلى النصوص المطروحة مسبقًا.	يستطيع الطالب دمج المواد اللغوية استنادًا إلى المفردات والتراكيب الواردة في الوحدة.
3- طرح الأسئلة البسيطة في موقف معيشي بسيط	يستطيع الطالب أن يطرح الأسئلة البسيطة عن طريق الحوار باللهجة العامية.	يستطيع الطالب أن يطرح الأسئلة البسيطة عن طريق الحوار.
4- القدرة على إجراء الحوارات المحسوسة و مواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف.	يستطيع الطالب أن يجري حوار عن طريق تمثيل الأدوار.	يستطيع الطالب أن يجري حوأار عن طريق ربط العبارات والجمل وترتيبها.
5- القدرة على إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل.	يستطيع الطالب أن ينتج مجموعة من الجمل المترابطة ويتحدث بها أمام زملائه.	يستطيع الطالب أن ينتج مجموعة من الجمل المترابطة نوعًا ما ويتحدث بها .أمام زملائه بلغة مختلطة.

الجدول (8): مقارنة بين وحدتي (لست مصرية ولست أمريكية) و(بلاد العرب أوطاني)

(مهارة الكتابة)

معايير آكتفيل المستوى المتوسط الأدنى (الكتابة)	**الكتاب في تعلّم العربية – الجزء الأول (الكتابة)**	**كلمة و نغم – الجزء الثاني (الكتابة)**
1- القدرة على كتابة رسالة بسيطة **معظم جملها مركبة من مفردات و تراكيب محفوظة.**	يستطيع الطالب كتابة رسالة ردًا على رسالة أخرى	يستطيع الطالب كتابة نص (أغنية) بسيط الأفكار والمفردات ويعتمد على الإبداع.
2- القدرة على الاستفهام حول المعلومات للتمكن من خلق في العبارات و الأسئلة معتمداً على مادة مألوفة.	يستطيع الطالب أن يستفهم عن المعلومات عن طريق المادة المألوفة التي درسها سابقًا	يستطيع الطالب أن يستفهم عن المعلومات عن طريق طرح الاسئلة تبعًا للمادة التي أمامه.
3- القدرة على تدوين الملاحظات.	يستطيع أن يدوّن الملاحظات عن طريق التدريبات المتنوعة.	يستطيع أن يدوّن الملاحظات عن طريق التدريبات المتنوعة.

وبناءً على هذا النموذج تبرز ضرورة استخدام معايير (آكتفل) العالمية في تحليل المناهج وبنائها، عند تأليف المناهج التي تختص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ استطاعت الدراسة من خلال هذه المقارنة أن تُلّم بجميع جوانب المهارات الاستقبالية والإنتاجية داخل السلسلتين اللتين تمت دراستهما، حيث أن كتاب (كلمة ونغم) ارتكز في بنائه على جوانب عدّة اشتمل عليها كتاب (الكتاب) من قبله. أهمها أنهما ركزا على لغة الإعلام في بناء نصوصهما، كما أولوا اهتمامًا كبيرًا في الجانب الثقافي، وكذلك ركزا على جميع المهارات الاستقبالية والانتاجية، إلا أن كلا السلسلتين لم تساوي بين المهارات اللغويّة الأربعة حيث ركز كتاب (الكتاب) على مهارة القراءة وأغفل قليلًا عن مهارة الاستماع على عكس ما فعل كتاب (كلمة ونغم) فقد أورد مهارة الاستماع أكثر من مرة في الوحدة الواحدة، وتساوت مهارتي المحادثة والكتاة بين كلا السلسلتين.

الفصل الثالث

التحليل النقدي في سلسلتي (الكتاب) و(كلمة ونغم)

تواجه اللغة العربية في عصرنا هذا العديد من التحديات التي أدت إلى الحاجة لتطوير التعليم بطرق تجذب المتعلّم لتعلُّم اللغة واتقان مهاراتها، ولم تقتصر هذه الحاجة على أبناء اللغة وحسب وإنما ظهرت ضرورة ماسّة في تطوير المناهج التي تختص بمتعلمي اللغة العربية من غير أبنائها.

وفي الآونة الأخيرة بدأنا نلمس الاهتمام باللغة العربية خارج الدول العربية ولاحظنا الكم الهائل من الوافدين الذين يرغبون في تعلّم هذه اللغة لعدم معرفتهم للمستوى الذي يتطابق مع مستواهم اللغوي وعدم بناء هذه المناهج في معظمها على معايير خاصة تحدد لهم هذه المستويات فأصبحت اللغة العربية بالنسبة للمتعلّم لغة جامدة ومعقّدة كما أنها شكلت صعوبة وجهد كبير على عاتق المعلم.

لهذا بنت هذه الدراسة فلسفتها على أهمية المعايير (معايير آكتفل) ودورها في تقويم المناهج وتسهيلها للعملية الدراسية سواء أكان ذلك على المعلّم أو المتعلّم، وضرورة مراعاة هذه المعايير في إعداد أي منهج لتعليم اللغة العربية. كما أنها أوضحت هذه المعايير بشكلٍ مفصّل في الفصل الأول منها.

لذلك لا بدّ من مراعاة هذه المعايير لما لها من دور مهم في عصرنا هذا، فقد اجتاحت متطلبات سوق العمل وحياتنا مع اجتياح التقدّم العلمي والتكنلوجي وخاصةً في مجال التعليم، وبهذا أصبحت هذه المعايير تفرض نوعًا من التحدي لتحقيق جودة عالية في إخراج المناهج التي تختص في التعليم، فهي تتحمل مسؤولية إعداد أطر لبناء المستقبل في عصرٍ يتطلب الجودة العالية والشاملة في كل مناحي الحياة.

وبناءً على هذه الفلسفة فقد رأت الباحثة أن كلًا من سلسلتي "الكتاب" و"كلمة ونغم" التي تمت دراستهما وتحليلهما في الفصل الثاني من هذه الدراسة قد راعتا جميع المهارات اللغوية بما فيها الاستقبالية والانتاجية إلا أن المعايير لم تراعى في كلا السلسلتين فقد حدد كتاب "الكتاب" مستويات معينة في كل جزء إلا أنه لم يستند إلى معايير عالمية معتمدة في بناء سلسلته على نظير ما فعله كتاب كلمة ونغم في بناء سلسلته علمًا بأن "معايير آكتفل" لم تكن معتمدة عندما ألف "الكتاب" وتوصلت الباحثة إلى استنتاج ما يأتي:

أولًا: كتاب (الكتاب) الجزء الأول:

أ- شكل الكتاب وطريقة عرض المادة:

نلحظ من خلال كتاب (الكتاب) في جزئه الأول أن شكل المحتوى منظّم وجذاب وعناويين الدروس واضحة وتضم صورًا قليلةً نسبيًا وغير ملونة، ومعبّرة في معظم الأحيان.

كما أنه تمّ تمييز عناوين الدروس والتدريبات بخط أسود غامق وواضح مراعاة المسافات بين التدريبات التي كانت مريحة وواضحة للقارئ وصفحات الكتاب تعطي مساحات جيدة للمتعلم لمساعدته على الكتابة بعد كل تدريب بسهولة ويسر، إضافةً إلى طريقة عرض الوحدات التي كانت متسلسلة وواضحة، وتكاد تخلو من الأخطاء المطبعية.

ب- المحتوى اللغوي:

استُخدمت في هذا الكتاب اللغة العربية الفصحى البسيطة بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية في ترجمة بعض التدريبات أو الأنشطة، وكان دور اللغة العربية الفصحى له الحصة الأكبر في جميع الوحدات والدروس والتدريبات، إلا في مهارة المحادثة أو ما سماها مؤلفو الكتاب بـ"العامية" فقد غلبت عليها اللهجة العامية المصرية في جميع وحدات الكتاب.

ومن هنا ترى الباحثة أن هذه الطريقة تسهّل على المتعلّم الأجنبي أن يتقن اللهجة العامية المصرية فقط. ولكن في نفس الوقت من الممكن أن يواجه صعوبة في فهم اللهجات الأخرى للتباين الكبير بينها وبين اللهجة المصرية والتباين بين اللهجة المصرية واللغة الفصحى علمًا بأن الكتاب قد راعى أن يضع نصًا مسموعًا قبل كل تدريب من تدريبات المحادثة (العامية) باللهجة المصرية ليسهل على المتعلّم ممارسة العامية المصرية والسعي إلى التحدث بها.

وقد ركز الكتاب على مهارة القراءة بشكل كبير واقتبس نصوصها من الصحف والمنشورات لتسهيل اللغة المرئية والمسموعة عند المتعلم الأجنبي وهذه هي الفلسفة التي يقوم عليها الكتاب، ولهذا ترى الباحثة أن الفائدة اللغويّة التي سيتعلّمها الطالب ستكون في معظمها مفردات تخص لغة الإعلام، فقد تكون هذه اللغة مفيدة لمن يريد أن يختصّ بها فقط و ليس لجميع الأغراض الخاصة من دراسة اللغة.

ج- المحتوى الثقافي:

كان المحتوى الثقافي في هذا الكتاب أساس لبناء الوحدات، فقد نجح مؤلفو الكتاب في الإلمام بمعظم الصور الثقافيّة التي يود المتعلّم الأجنبي أن يراها ويتعلم ثقافتها في المستوى المتوسّط للاتصال بأبناء اللغة، فقد دارت معظمها حول مواقف معيّنة من المجتمع كالعائلة والأصدقاء والأسماء العربيّة وأهم المعتقدات والعادات السائدة عند العرب ضمن إطار محدد.

د- في مجال الكتاب:

ترى الباحثة أن كتاب (الكتاب) لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها هو كتاب جيّد لتعليم اللغة العربيّة، حيث جمع بين النواحي الثقافية و المهارات اللغوّية ولغة الإعلام واللهجة العاميّة المصريّة في كتاب واحد، إلّا أنّه قد أغفل عدّة أمور، أهمها: أن معظم مواضيع الكتاب كانت موجهة للمتعلم الأجنبي الأمريكي بشكل خاص، بحيث كانت مواضيع الكتاب تدور في جميع وحداته حول أفكار وشخصيات واحدة مما أدى إلى تكرار ما جاء في الكتاب. التي تعكس فقط اللغة العربية بين مصر وأمريكا، مع العلم بأن اللغة العربية بحر واسع في لهجاته كما إن الإعلام لا يقتصر فقط على اللهجة المصرية. وكذلك من المفترض أن لا تقتصر كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الناطقين باللغة الإنجليزية، فهناك جنسيات عديدة ممن يرغبون في تعلّم هذه اللغة وأغراض عديدة ومختلفة من تعلم اللغة لا تقتصر فقط على الإعلام، إذ لا بدّ من تعلّم أساسيات اللغة بشكل عام بغض النظر عن الهدف الخاص من تعلم هذه اللغة وخاصة في المستويات الأولى من عملية التعلّم.

ثانياً: الكتاب (كلمة ونغم) الجزء الثاني

أما الكتاب الثاني (**كلمة و نغم**) فنرى أن هذا الكتاب قام ببناء منظومة السلسلة بجزئيها على معايير (آكتفل)، وقد لجأ إلى التدرج من المستوى المبتدئ الأدنى في الجزء الأول من الكتاب وصولاً إلى المستوى المتوسط الأعلى أو المتقدم الأدنى في نهاية الجزء الثاني من هذه السلسلة.

إلا أنه لم يتم توضيح ذلك في الكتاب نفسه، فقد كانت الدروس متسلسلة دون الفصل بين المستوى والمستوى الآخر لذلك كان من الصعب فهم هذه المنظومة في الكتاب في بداية الأمر، ولكن تم توضيحها من خلال الحديث المباشر مع مؤلف الكتاب (ناصر إسليم) لتتضح الصورة بشكل أكبر، ونظراً لذلك ترى الباحثة أن عدم وضوح المعايير في الكتاب قد يؤدي إلى تشكيل

عقبة عند المعلّم و المتعلّم لتحديد المستوى المناسب للطالب وبالتالي حصر المنهاج عند الفهم المعيّن لفلسفة الكتاب.

أ- <u>شكل الكتاب و طريقة عرضه:</u>

تظهر الصورة على غلاف كتاب "كلمة ونغم" الجزء الثاني بشكل جاذب و جميل، حيث تضم فكرة بسيطة عن طبيعة المجتمعات العربية، و قد قسمت وحداته و دروسه كل واحد على حدى بعناوين مختلفة، إلّا أن المسافات التي تفصل النصوص و التدريبات لم تكن كافية، بحيث يصعب على القارئ أن يفصل محتوى الوحدة عن الوحدة الأخرى بسهولة، فضلاً عن أن شكل النص كان غير نظم حيث لجأ هذا الجزء من الكتاب في فلسفته إلى دمج اللغة العربية و اللغة الإنجليزية في عبارة واحدة ضمن النصوص و تتناقص اللغة الإنجليزية بتقدم المستوى في الكتاب كما ذكرنا سابقاً في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

ومع أن طريقة الترجمة هي طريقة فعّالة عند الطالب لتلقّي المعلومة باللغة المتعلمة بشكل واضح و سليم خاصة في المراحل الأولى من عملية التعلّم، إلّا أن طريقة العرض- برأي الباحثة- غير فعّالة و ملبسة للطالب في عملية القراءة و الفهم، حيث أن الكتابة في اللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار واللغة الإنجليزية على نظير ذلك. لذا كان من الصعب تحديد بداية الفقرة ونهايتها وخاصة في المرحلة التي تساوت فيها عدد كلمات اللغة الإنجليزية واللغة العربية وهذا يؤدي بالتأكيد إلى تشتيت القارئ وانزعاجه في القراءة وبالتالي عدم وضوح الغاية المرجوّة من الدرس سواء أكان معلمًا أو متعلّمًا.

وقد راعى هذا الكتاب أن يفصل بين التدريبات و أن يضع عنوانًا فرعيًا خاصًا لكل تدريب، لكن عدم توافر المسافات الكافية بين التدريبات كان مزعجاً في عمليّة القراءة و الفهم والكتابة.

أما بالنسبة للصور التي أرفقت مع كتاب "كلمة ونغم"، فقد كانت عبارة عن صور كاريكاتورية وظفت بجميع وحدات الكتاب، لكن هذه الصور لم تعكس فكرة محددة وإنما عكست ثقافة صور هزلية عن واقع المجتمعات العربية، وبعض منها لم يكن لائقًا لأن يوضع داخل كتاب تعليمي لتعليم اللغة العربية فضلًا عن اللهجة العامية المستخدمة داخل هذه الصور التي سنتحدث عنها لاحقًا في المحتوى اللغوي، فمثلًا وردت صورة في ص467 لفتاة تحاول اللحاق برجل تطلب منه أن يحبها وهو يهرب منها، كما تظهر في ص310 صورة لشاب يعلّق على فتاة ويقول لها (لوين يا حلو) وغيرها من الصور الأخرى التي أدرجت بطريقة خاطئة في الكتاب، وقد رأت الباحثة أنه لا فائدة للمتعلم من إدراج مثل هذا النمط من الصور وإن كانت

سائدة في بعض المجتمعات العربية إلا أن هناك صور أجمل تعكس طريقة تعامل وتعاون واحترام المجتمعات العربية للمرأة وتعكس الثقافة العربية المتحضرة في مجتمعاتنا، بحيث تمكن المتعلّم من التمييز بين البيئات المختلفة داخل المجتمعات العربية.

ب- المحتوى اللغوي:

استُخدمت في هذا الكتاب اللغة العربية الفصحى البسيطة واللغة العامية في نفس الوقت بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية في ترجمة أغلب النصوص والمفردات وأنشطة الكتاب تستهدف اللغة العربية الفصحى وتتخللها العديد من التعابير والمفاهيم العامية.

وقد ركّز كتاب (كلمة ونغم) على لغة الإعلام شأنه شأن كتاب (الكتاب) من خلال سياق ثقافي واقعي في المجتمعات العربية إلا إن الطريقة التي نهجها هذا الكتاب في التدرج بين اللغة العربية والإنجليزية في نفس العبارة قد يؤدي إلى ضعف الطالب من الناحية اللغوية بحيث يخلط الطالب بين اللغة الأم (الإنجليزية) واللغة المتعلّمة (العربية) استنادًا إلى ما قاله الدكتور (غازي أبو حاكمة) في المقابلة التي أجرتها الباحثة معه، أن طبيعة اللغة التي يتحدث بها الطلاب الذين يدرسون هذا الكتاب، تتشابه مع لغة كتاب (كلمة ونغم)، ومن هنا ترى الباحثة أن اتباع أسلوب الخلط هذا قد يؤدي إلى أن تصبح لغة المتعلّم ركيكة في عملية التحدث والكتابة أي في المهارات الانتاجية وخاصة في المراحل الأولى من عملية تعلّم اللغة، حيث يخلط الطالب في هذه المستويات بين العامية والفصحى واللغة الإنجليزية في نفس الوقت.

أما إذا نظرنا إلى طبيعة اللغة المدرجة مع الصور الكاريكاتورية فنجد أن معظمها وردت بلهجات عامية مختلفة وكذلك كتبت بعض الكلمات الإنجليزية بحروف عربية، وهذه الطريقة قد لا تخدم الطالب المتعلِّم للغة العربية من غير الناطقين بها، فهذه اللغة لا يستطيع الطالب أن يمارسها ويطبقها بسهولة إضافة إلى إن اللغة لم تكن لائقة في في بعض الصور المدرجة .

ج- المحتوى الثقافي

رأت الباحثة أن كتاب (كلمة ونغم) عمل في محتواه الثقافي على دمج الأمثال الشعبية السائدة في المجتمعات العربية مع محتوى الكتاب وعكس صورة واضحة عن العديد من العادات والتقاليد والمعلومات العربيّة الشعبيّة والدينيّة السائدة في مجتمعاتنا، بهدف تكوين صورة واضحة لدى المتعلّم وصورة متنوّعة تساعده على فهم طبيعة المجتمعات العربيّة أكثر من نظيره (الكتاب)، مما يسهّل على المتعلم تعامله مع الأفراد.

د- **في مجال الكتاب:**

ترى الباحثة أن كتاب (كلمة ونغم) لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها هو كتاب جيّد نوعًا ما لتعليم اللغة العربيّة، حيث جمع بين النواحي الثقافية و المهارات اللغوّية ولغة الإعلام واللهجات العاميّة المختلفة في كتاب واحد، إلّا أنّه قد أغفل عن عدّة أمور أهمها أن طبيعة تنظيم الكتاب الذي اعتمد على أسلوب التدرج من اللغة الإنجليزية وصولًا إلى اللغة العربية التامة في نهاية الكتاب، أدى إلى ضعف الكتاب من حيث الشّكل ومن حيث المضمون، وقد طغت عملية عدم تنظيم اللغة على جمال المحتوى الثقافي الذي تخلل الكتاب كما أن هذا الأمر كان ملبسًا وغير مريح لعين القارئ كما أوضحنا سابقًا، وكذلك كانت الصور فيه غير هادفة في جزء كبير منها إلا أن بعضها كان ممتعًا نوعًا ما لما تحويه طبيعة هذه الصور الكاريكاتورية من حس فكاهي هادف.

الخاتمة

تحتاج مراحل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى معايير محددة لتحقيق عمليّة التّعلم النـاجح فـي جميـع مسـتويات المـتعلّم؛ لأن تطبيـق مثـل هـذه المعـايير يسـاعد مـتعلم اللغـة علـى استيعاب اللغة واستخدامها للتواصل من خلال مهارات (الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثـة)، لذا فإن المعايير ترتكز على تحقيق الاستخدام السليم والفعّال للغة، ومن هنا ركّزت هذه الدراسـة فـي تحليلهـا لسلسـلتي (الكتـاب) و(كلمـة ونغـم) علـى معـايير المجلـس الأمريكـي لتعلـيم اللغـات الأجنبية (آكتفل) لما تمتاز به في تقسيم المستويات اللغويـة، بمـا يتناسـب مـع حاجـات المتعلمـين ومستوياتهم العلمية ووضـعهم بحسب المستويات المناسبة لهم، حيث تعمل علـى تقنـين اللغـات بأطر علمية مرجعية تحدد المهارات اللغوية والكفايات المحددة عند المتعلمين.

وهنا تكمن أهمية بناء المناهج التـي تسـتند إلـى أسس ومعـايير معيّنـة تخـدم متعلّميهـا، فقد قامت هذه الدراسة بمقارنة السلسلة القديمة (الكتاب) بنظيرتها الجديدة (كلمة ونغم) التي استشفت فلسفتها بناءً على ما جاء فـي سلسـلة (الكتـاب) مـن قبلهـا. وكشـفت الدراسـة أيضًـا أهـم المهـارات الاستقبالية والإنتاجية التي تمّت مراعاتها فيهما وبينت الجانب الثقافي فيهما.

وبنـاءً علـى مـا سـبق عرضـت الدراسـة نموذجًـا لعقد مقارنـة بـين وحـدات الكتـابين حسـب معايير (آكتفل) العالميـة بجدول يقيس كـل مهـارة مـن المهـارات اللغويـة الأربعـة، كمـا وضـعت نموذجًا مقترحًا لتحليل المحتوى في كلا الكتابين بما فيهما من مفردات ومهـارات لغويّـة وقواعد وأنشطة تعليميّة.

أولاً– الاستنتاجات:

بعد أن استعرضنا وحللنا السلسلتين السابقتين، وقارنـا بـين وحـدة واحـدة مـن الجـزء الأول من كتاب (الكتاب) ووحدة من الجزء الثاني من كتاب (كلمة ونغم) في المستوى المتوسط بحسب معايير (آكتفل)، توصلنا إلى ما يلي:

- ينبغي على مؤلّفي كتاب (الكتاب) الذي يختص بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهـا، وقبل الشروع بتأليفه، أن يحددوا المعايير التي سيبنى عليها المنهاج.
- يتعيّن على مؤلّفي سلسلة (كلمة ونغم) أن يذكروا الفترة الزمنية اللازمـة لإتمـام تعلّـم الكتـاب ووضع الإطار الزمني المطلوب لتدريسه، والفصل بين مستويات الكتاب في كل وحدة.
- ينبغي أن يتماشـى محتـوى كتـاب (الكتـاب) مـع المسـتوى الـذي يتناسـب مـع مسـتوى الطالـب لتدريسه .

- يجب أن يعكس كتاب (كلمة ونغم) الجانب الثقافي والحضاري بالصورة الواقعية داخل المجتمعات العربية وخاصة فيما يتعلق بالصور الكركاتورية.

- أن تساوي كلا السلسلتين بين المهارات اللغويّة الأربعة إذ لا يمكن أن تطغى أو تبرز واحدة أكثر من الأخرى.

- أن تتسلسل الوحدة الواحدة في كلا السلستين بترتيب وحجم معيّن وأن يكرر ذلك الترتيب في جميع وحدات الكتاب، لتسهُل عملية الدراسة عند الطالب.

- يجب أن يراعي كتاب (كلمة ونغم) عدم الخلط بين اللغتين العربية والإنجليزية والفصل بينهما – وإن لجأ إلى أسلوب الترجمة –، وأن تنظم فقرات الكتاب بصورة واضحة وسهلة للقراءة.

ثانياً– التوصيات:

- أن يكون معلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص شخصًا مبدعًا مثقفًا، يطّلع على كل جديد ويدمج بعضًا من الجديد مع القديم المناسب لرفد عملية التعلّم الناجحة بالأساليب المختلفة.

- لقد بات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جزءًا مهمًا لا يتجزأ من تعليم اللغة العربية بشكل عام، لذا يجب أن يتم إصدار مناهج وطنيّة رسميّة متخصصة بتدريس هذا النوع من طلّاب اللغة.

- يجب التمعّن والاطّلاع على مناهج وكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والإفادة من تجاربها لإنتاج مناهج دقيقة وشاملة.

- أصبحت التكنولوجيا في عصرنا هذا مصدراً مهماً للتعليم بشكل عام، لهذا يجب أن تشمل مناهج تعليم اللغة لغير الناطقين بها التعليم من خلال الوسائل التكنولوجيّة المختلفة.

- إعداد كادر تعليمي قوي لتعليم المناهج المتخصصة بتعليم الأجانب، من خلال عقد دورات وورشات عمل لتدريب المعلّمين على كيفيّة إعطاء هذه المناهج.

- الإفادة من تجارب الآخرين في ميدان تعليم اللغات عمومًا واللغة العربية لغير الناطقين بها خصوصًا، لتحقيق النجاح المأمول من عملية تعليم اللغة.

- أن يحتوي منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على ما ينمي الكفايتين اللغوية والاتصالية بشكلٍ متوازن لدى متعلمي اللغة من غير الناطقين بها.

قائمة المصادر والمراجع

أباظة، نزار (2010)، **العربية لغير أبنائها، دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة**، دمشق: دار الثقافة والتراث.

أحمد، محمد عبد القادر (1984)، **طرق تعليم اللغة العربية**، ط5، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

إسليم ناصر، أبو حاكمة غازي (2016)، **كلمة ونغم**، ج2، (كتاب مقرر في تعليم اللغة العربية)، تكساس: جامعة تكساس للنشر والتوزيع.

طليب، اسماعيل (2003)، **المرشد الوجيز لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتوسطة والمتقدمة**، كوالالمبور: Univision Press.

آندرسون، ريتشارد وآخرون (1998)، **أمة قارئة**، ترجمة شوقي السيد الشريقي، (ط1)، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

بسندي، خالد، مصطلح الكفاية اللغوية، وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، بحث منشور، **المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها**، عمان، الأردن.

بودورن، جلوريا ج وهارس، كاتريس، ورفائيل، لورانس ج (1998)، **أساسيات علم الكلام** – دراسة في فيزيولوجيا الكلام وسمعياته وإدراكه، (ترجمة: محيي الدين حميدي)، دمشق: دار المدى.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (ت:255هـ)، **البيان والتبيين**، الكتب الثاني، (ط2)، ج1، (تحقيق عبد السلام محمد هارون)، القاهرة: مكتبة الخانجي، مكتبة المثنى، بغداد، العراق، 1960.

الجراح، محمد (2008)، **الإطار الأوروبي المشترك للغات وتطوير مهارات اللغة العربية للمستويين**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جوهر، نصر الدين إدريس (2017)، مبدأ التدرج والمنهجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مؤتمر ومعرض تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها**، ماليزيا، 12-14 نوفمبر 2017.

حبيب الله، محمد (1997) **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، (ط1)، عمان: دار عمّار.

حسين، جميلة خليل أحمد (2013)، **أهم الصعوبات التي تواجه متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، بحث تخرج، السودان، الخرطوم: جامعة السودان المفتوحة.

الخوالدة، ناصر عيد يحيى (2006)، **تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها**، ط1، عمان: دار وائل للنشر.

السفاسفة، عبد الرّحمن ابراهيم (2004)، **طرائق تدريس اللغة العربية**، (ط3)، الكرك: يزيد للنشر

السيّد، محمود أحمد (1980)، **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، بيروت: دار العودة.

بوتون، شارل (1998)، اللسانيات التطبيقية- **المنشورات الجامعية الفرنسية**، ط1، (ترجمة وتحقيق: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري)، دار الشجرة.

شحاتة، حسن (1986)، **القراءة – سلسلة معالم تربوية**، (ط2)، اشراف أحمد حسين اللقاني، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي

طعيمة رشدي أحمد (1986)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى**، ط1، ج1، مكة: جامعة أم القرى.

طعيمة رشدي، الناقة محمود (2006)، **تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.

الراجحي، عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، في علم اللغة التقابلي" دراسة تطبيقية"، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عريف، محمد والنقشبندي، أنور (1991)، **مقدمة في علم اللغة التطبيقي**، الرياض: محمد خضر عريف.

البوشيخي، عز الدين مولود، **المقارنة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العشيري، محمود (2012)، **إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية – معايير أكتفل – مهارة القراءة.**

القاسمي، علي محمد (1979)، **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى**- الرياض، جامعة الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

عمر عطا، إبراهيم محمد (1991)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط3، ج2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أبو عمشة، خالد (2016)، إستراتيجيات لتطوير مهارات الاستماع، مقال منشور، **الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب**، عمان، الأردن

العيسوي ، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار (2005)، **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، العين: دار الكتاب الجامعي.

رضوان، أبو الفتوح أحمد (1962)، **الكتاب المدرسي: فلسفته- تقويمه- استخدامه**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فرديناند دي سوسير (2002)، **محاضرات في علم اللسان العام** ، (ترجمة عبدالقادر قنيني)، المغرب: أفريقيا الشرق.

فضل، محمد عبدالخالق وآخرون (1437هـــ)، **اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق**، ط1، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم (1428هـ)، **إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، نقلاً عن وقائع لذوات، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مجلس التعاون الثقافي الأوروبي (2009)، **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات**، (ترجمة: علا عبد الجواد وآخرون)، القاهرة: دار إلياس.

محسن، علي عطية (2006)، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**،ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشنطي، محمد صالح (2003)، **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، ط5، مصر: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون (1977)، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الناقة محمود كامل ، رشدي أحمد طعيمة (1983)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: اعداده وتحليله وتقويمه، **وحدة البحوث والمناهج**، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرّمة، السعودية.

مدكور، علي أحمد (1985)، **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، جامعة الملك سعود، منشورات الايسيسكو، الرباط، المغرب.

ابن خلدون، ولي الدين عبدالرحمن بن محمد (732 – 808هـ)، **مقدمة ابن خلدون**، ج2، (حقق نصوصه، وخرَّج أحاديثه: عبدالله محمد الدرويش) بيروت: المكتبة العصرية.

الموسى، نهاد (1988)، **الازدواجية في العربية – ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون_**، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، وقسم اللغة العربية في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الناقة، محمود كامل (1985)، **تعليم اللغة العربية**، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي (2003)، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة الإسلامية للتعليم، للعلوم والثقافة، إيسيسكو.

يونس، فتحي (1983)، **دليل المعلّم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المراجع الأجنبية:

- Andrew wright, (1979), **Games for language learning**, Cambridge University Press, New York.

- Robert Lado ,(1957), **Linguistics Across Cultures**, Michigan.

- William Bennett, (1968), **Aspects of language and language teaching**, C.U.P, London.

المواقع الإلكترونية:

- **مترجم عن:**

- Australian Federation of Modern Language Teachers Associations **(https://www.afmlta.asn.au/content/mission-goals)**

- STANDARDS FOR THE RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN (TESOL) TEACHER EDUCATION. **http://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=4**

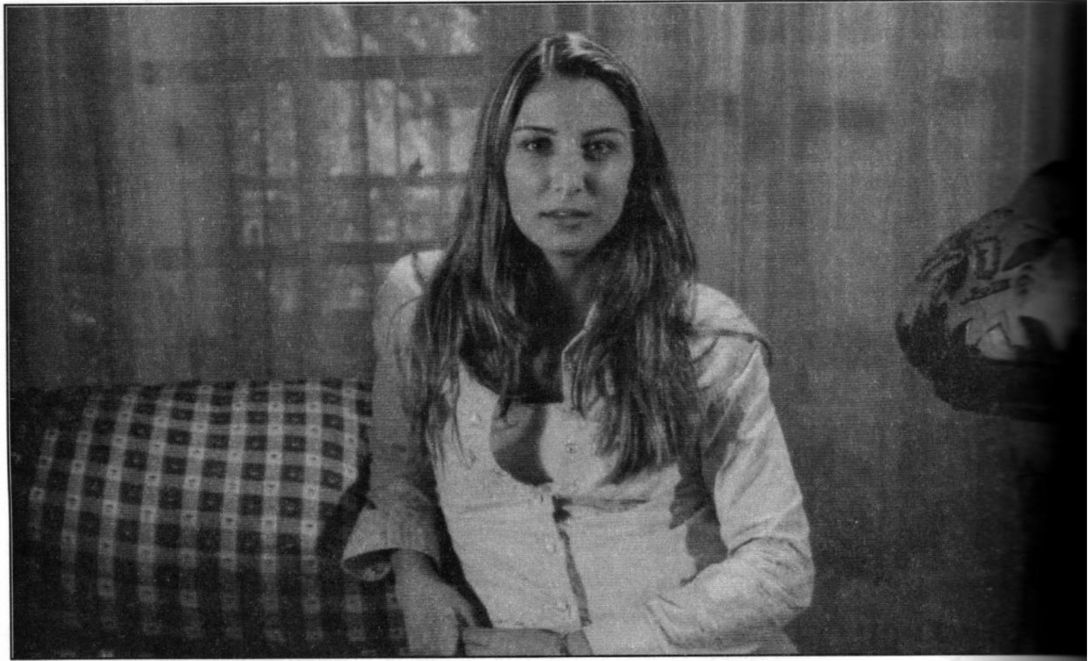
- Constitution and Bylaws of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Ibid **https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages/governance/bylaws 1**

الملاحق

الملحق رقم (1)

كتاب (الكتاب في تعليم العربية – الجزء الأول)

١٥. لست مصرية ولست أمريكية



في هذا الدرس:

القصة
- علاقة مها بوالدتها وبليلى

الثقافة
- «هل الاولاد عندهم حرية أكثر من البنات؟»

القواعد
- الاسم الموصول
- مراجعة النفي
- الشرط : إذا ، إنْ ، لو

القراءة
- مشكلتي
- تونس

الاستماع
- مع العائلة والأصدقاء

العامية
- القصة: «انا مش مصرية ومش أمريكية»
- «كنتي فين؟!»

المفردات

except	إلاّ
(with preceding negative) only	(لا / ليس /لن / لم ...) إلاّ
which, that (as in *the ... that* ...) (definite)	الّذي ، مؤنث: الّتي ، ج. الّذينَ
(a) group of	مَجْموعة من ج. -ات
to determine, set (e.g., a time, topic)	حَدَّدَ ، يُحَدِّد ، التَّحديد
freedom	الحُرِّيّة
to permit someone to	سَمَحَ لِـ بِـ + أنْ/المصدر ، يَسْمَح لِـ بِـ ، السَّماح لِـ بِـ
person	شَخْص ج. أشْخاص
to share, have in common, participate in	اِشتَرَكَ في ، يَشْتَرِك في ، الاشتِراك في
too busy (to have time) for	مَشغول عن ج. -ون
thing	شَيء ج. أشْياء
friend; boyfriend/girlfriend	صاحِب /ة ج. أصْحاب
colloquial or spoken Arabic	العامِّيّة
to get angry	غَضِبَ من ، يَغْضَب من ، الغَضَب من
formal or Classical Arabic	الفُصْحى
like, as مثل =	كَـ + اسم
to wear, put on (clothes)	لَبِسَ ، يَلبَس ، اللُّبس
I am not	لَستُ
he owns, possesses	مَلَكَ ، يَمْلِك ، المِلك
to intend to	نَوى + أنْ/المصدر ، يَنوي ، النِّيّة
they, both of them (مُثَنّى)	هُما
subject, topic	مَوضوع ج. -ات / مَواضيع
she was born	وُلِدَت

تعلموا هذا الفعل: DVD

we are not	لَسْنا	I am not	لَسْتُ
you (pl.) are not	لَسْتُم	you (m.) are not you (f.) are not	لَسْتَ لَسْتِ
they are not	لَيسوا	he/ it is not she/ it is not	لَيسَ لَيسَت

أمثلة : هل أنت لبنانية؟ — لا، لست لبنانية ، أنا سورية .

نحن مشغولون، ولكن لسنا مشغولين عنك !

لماذا ترفضون مساعدتهم ؟ أليسوا ناساً مثلكم ؟!

تمرين ١ الملابس DVD

GO TO YOUR DVD AND CLICK ON THE PICTURES TO LEARN WORDS FOR ITEMS OF CLOTHING. REMEMBER THAT PANTS AND SHOES ARE PLURAL IN ENGLISH BUT IN ARABIC WE REFER TO A SINGLE PAIR OF EACH WITH المفرد.

بَدلة ج. بِدَل   جاكيت ج. ـات   بلوزة ج، ـات   قَميص ج. قُمصان

كرافات ج. ـات   بَنطَلون ج. ـات   بيجاما ج. ـات   بلوفر ج. ـات

تي شيرت ج. ـات   شورت ج. ـات   بُرنيطة ج. بَرانيط   مَلابِس داخلية

فُستان ج. فساتين   تَنّورة ج. تنانير/ جيب ج. ـات   جلاّبيّة ج. جَلاليب

عَباءة ج. ـات   كوفيّة ج. ـات   حِذاء ج. أحذية   نظّارات

في الصف : USE THIS NEW VOCABULARY TO ANSWER:

١- ماذا تحب/ين أن تلبس/ي في الطقس الحار؟ وفي الطقس البارد؟

٢- ما أجمل ملابس لبستها في حياتك، وأين ومتى كان ذلك؟

٣- سنسافر الى الشرق الاوسط لأسبوعين. ما هي الملابس التي ستأخذ/ينها معك ؟

٤- هل درست في مدرسة تحدد للطلاب الملابس التي يلبسونها؟ ما رأيك في هذا؟

تمرين ٢ المفردات الجديدة (في البيت)

اكتبوا كلمات جديدة مناسبة في كل جملة:

١- ـــــــ النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في مكة سنة ٥٧٠ ومات في المدينة سنة ٦٣٢.

٢- بعد الحصول على شهادة الطب إن شاء الله ـــــــــ خطيبتي أن تتخصص في أمراض العيون .

٣- في الصيف أحب أن ـــــــــ البنطلونات القصيرة (الشورتات) .

٤- ـــــــــ والدتها منها لأنها رفضت مساعدة أختها في إعداد العشاء .

٥- هل تعرفون متى ســـــــــ الجامعة مواعيد امتحانات الدخول ؟

٦- لم أترجم الكتاب وحدي ولكن ـــــــــ معي في ترجمته بعض طلابي المعيدين.

٧- انتقالنا إلى شيكاغو كان صعباً جداً علينا لأننا أصبحنا بعيدين عن ـــــــنا .

٨- غرفة السفرة في شقتي صغيرة ولا يمكن أن يجلس فيها أكثر من ٥ ـــــــ .

٩- كانت خالتي في أول ـــــــ من النساء التحقت بجامعة الكويت .

١٠- -هل تعرف ماذا سيكون ـــــــ محاضرتها الليلة ؟

- أظنّ أنها ستتكلم عن «المرأة العربية بين الماضي والمستقبل».

١١- ـــــــ المديرة لي بأن أترك المكتب بعد الظهر لآخذ ابني إلى الدكتور.

١٢- في العالم العربي يقرأ الناس ويكتبون بالعربية ـــــــ ولكنهم يتكلمون بـ ـــــــ في حياتهم اليومية .

١٣- نشعر بأنك دائماً ـــــــ عنا ولا تريد أن تقضي أي وقت معنا .

١٤- لا ـــــــ أي شيء في هذا البيت إلا الكرسي الذي أجلس عليه !!

١٥- ما هي ـــــــ التي سنكون بحاجة إليها في سفرنا ؟

١٦- الناس في كل بلاد العالم يحبون ـــــــ ويتمنّون أن يستمتعوا بها .

تمرين ٣ ليس (في البيت)

COMPLETE, USING THE CORRECT FORM OF ليس, AND GIVE A REASON.

مثال: صديقتي غادة ليست سعيدة في حياتها لأنها لم تحصلْ على وظيفة مناسبة.

١- أنا الآن ________________________________
________________________________.

٢- كثير من الأمريكيين ________________________________
________________________________.

٣- معظم الناس في هذه المنطقة ________________________________
________________________________.

٤- يا محمد، لماذا ________________________________
________________________________.

٥- زوجته ________________________________
________________________________.

٦- أنا وإخوتي ________________________________
________________________________.

٧- ظننتُ أنّكم ________________________________
________________________________.

٨- موضوع الشرق الاوسط ________________________________
________________________________.

تمرين ٤ اسألوا زملاءكم :

1. Who *participates in* student clubs? Which ones? What are *the things that* the club does?
2. Where *were they born*?
3. When are they *too busy to* go out with their *friends*?
   Do their *friends get angry* at them because of that?
4. What do they *intend* to do after graduation?
5. Do they *have* (possess) the *freedom that* they want?
6. Do they think the university should *allow* students *to set* the time of their exams?
   Why or why not?
7. Do they know *a person* who does not *own* a car?
8. Do they feel shy when they talk in front of a large *group of* people?
9. What are their favorite *subjects*?

القصة DVD

تمرين ٥ شاهدوا واكتبوا:

١- ما هي الأشياء الجديدة التي نعرفها عن ليلى الآن؟

أ - ________________ جـ - ________________

ب - ________________ د - ________________

٢- ماذا تقول مها عن العلاقة بينها وبين ليلى؟

شاهدوا مرة ثانية:

٣- ماذا تستطيع مها أنْ تفعل؟ ماذا لا تستطيع أنْ تفعل؟

٤- ماذا تفعل والدة مها إذا تأخّرت مها في الرجوع الى البيت؟

٥- كيف تشعر مها بالنسبة لـهُويّـتـها *her identity*؟

٦- لماذا تقول مها إنّ ليلى تملك حريّتها؟

استمعوا وتعلموا:

7. Listen to how مـهـا expresses her restrictions. Write exactly what she says:

«والدتي تسمح لي بـ________ أريد .... ولكنها لا تسمح ________»

8. You know أي؟ *which* as an interrogative; here مـهـا uses it with a different meaning. In the first part of the sentence in question (7), she compares herself with someone. Complete:

«والدتي تسمح لي .... كـ________ ________ أمريكية»

The word أي can also function as a noun meaning *any*, as in أي شـخـص *any person.* أيّ is normally used in its مـذكـر form, but in formal registers it may occur in the مـؤنث form when it precedes a مؤنث noun: لا تتكلم أية لغة اخرى .

9. What does مـهـا say about Layla's parents? Write what you hear. What endings are used and why?

«هما ________ شركة تجارية ________________ عنها.

تمرين ٦ **نشاط محادثة**

WHEN INTERPERSONAL PROBLEMS OCCUR IN ARAB CULTURE, A FAMILY MEMBER OR CLOSE FRIEND OFTEN ASSUMES THE ROLE OF THE INTERMEDIARY, RATHER THAN A PROFESSIONAL COUNSELOR. IN A ROLE PLAY, IN GROUPS OF THREE OR FOUR, ACT OUT A SCENE IN WHICH مها ووالدتها TRY TO RESOLVE THEIR CONFLICTS.

الثقافة

هل الأولاد عندهم حرية أكثر من البنات؟ DVD

شاهدوا الـDVD واستمعوا الى أراء بعض الشباب المصريين في حرية البنت وحرية الولد!

القواعد

❁ الاسم الموصول: الـّذي ، الـّتي ، الـّذين

الـّذي (مذكر)	الـّتي (مؤنث)	الـّذينَ (جمع human)

In Chapter 11 you learned how to recognize and form جملة الصفة , a sentence that modifies an **indefinite** noun, as in the examples:

١- لي صديق أتكلّم معه عن كل شيء .

٢- تعرّفتُ على بنت تجلس بجانبي في الصف .

٣- مَن هم؟ هم زملاء أعرفهم من العمل .

The same structure is used to form sentences that modify **definite** nouns, with one difference: definite nouns are followed by a **definite** pronoun called الاسم الموصول that introduces the modifying sentence (similar to English *which* or *that*). These relative pronouns must agree in gender with the noun they modify. Compare ١, ٢ and ٣ above with corresponding sentences ٤ , ٥ and ٦ below, which modify definite nouns:

٤- محمد هو الصديق الذي أتكلم معه عن كل شيء .

٥- تعرفتُ على البنت التي تجلس بجانبي في الصف .

٦- من هم؟ هم الزملاء الذين أعرفهم من العمل .

The nouns in 1, 2 and 3 are **indefinite**, so **no connector** is used. The nouns in 4, 5 and 6 are **definite**, so the **definite** relative pronoun, الاسم الموصول , is used. **Remember** that the relative pronouns must agree in gender and number with the nouns they modify:

الصديق الذي　　　　البنت التي　　　　الزملاء الذين

❁ ما ومَن

The pronouns ما *what/whatever* and مَن *who/whoever* also function as relative pronouns. You heard Maha use ما in the following sentences, in which it functions like the phrase الشيء الذي or الأشياء التي :

ليلى تفهم ما أشعر به. = ليلى تفهم **الشيء الذي** أشعر به.

والدتي تسمح لي بأن ألبس **ما** اريد. = والدتي تسمح لي بأن ألبس **الأشياء التي** أريدها.

Similarly, مَن functions like الشخص الذي or الأشخاص الذين :

ليلى تخرج مع **مَن** تريد. = ليلى تخرج مع **الشخص الذي** تريد أن تخرج **معه**.

Although they function like الشخص الذي and الشيء الذي , both ما and مَن tend to be used when the speaker wants to be general, not specific, in contrast to the former phrases, which refer to very specific entities. Contrast what Maha says about Layla:

صديقتي ليلى هي **الشخص الوحيد الذي** أتكلم **معه** عن كل شيء.

with what she might say about an unspecified person: أنا لا أجد مَن يفهمني في أسرتي.

The following statements with ما and من are general in meaning:

لا أحب ما يقول. لم أجد في المكتب مَن يساعدني.

Note that ما and من do not always require a pronoun that refers back to them, except on a preposition, as the first sentence above shows: تفهم ما أشعر به .[1] For now, you are expected to recognize ما and من when you see them.

تمرين ٧ ما ومَن (في الصف)

CHANGE THESE UNSPECIFIC SENTENCES WITH ما AND من TO MORE SPECIFIC ONES WITH الشيء الذي OR الأشخاص الذين OR الشخص الذي OR الأشياء التي :

١- هل تفهمون ما أقصد؟

٢- هل تذكرين من منهم بقي هنا ومن سافر؟

٣- أظنّ أنكم تعرفون جيداً ما أريده من كل واحد منكم!

٤- من يرغب في الحصول على هذه الوظيفة يحتاج الى ٣ سنوات من الخبرة.

[1] The optional use of a referent object pronoun with ما clauses may have to do with the degree of specificity, in that the less specific the reference, the less likely there is to be a referent object pronoun.

تمرين ٨ الاسم الموصول (في الصف)

PRACTICE USING THE STRUCTURE OF DEFINITE RELATIVE CLAUSES IN ARABIC BY RE-FORMING THE FOLLOWING SENTENCES IN ENGLISH TO PARALLEL THE ARABIC STRUCTURE, THEN TRANSLATE THE SENTENCES INTO ARABIC. IN THE EXAMPLE, THE HIGHLIGHTED WORDS *THE*, *THAT*, AND *IT* REMIND YOU OF THE IMPORTANT ELEMENTS IN ARABIC STRUCTURE.

Example: I didn't like the movie I saw. —> I didn't like **the** movie **which/that** I saw **it**.

1. Do the students you know study a lot?
2. The years they lived in the Middle East were happy [ones].
3. The apartment I lived in last year was too small.
4. I didn't find the books I wanted (=want) in the library.
5. When I went to the place I usually sit in I found a person sitting there.
6. Some people do not possess the freedom you enjoy in America.
7. We felt very comfortable in the hotel we stayed at in Cairo.
8. She's busy with her friends who are visiting her.
9. The woman who usually helps me is not in her office.
10. My favorite vacation was the vacation I spent in Canada.

تمرين ٩ الذي /التي/الذين (في البيت)

DESCRIBE THESE PEOPLE AND PLACES BY USING الذي , التي OR الذين WHERE NEEDED. IF NO اسم موصول SHOULD BE USED, LEAVE BLANK.

١- هذا هو البيت ________ وُلدت فيه .

٢- المكتبة مكان ________ نذهب إليه للدراسة .

٣- أين المجلة ________ قرأت فيها تلك المقالة؟

٤- هل تشعر بالراحة في السرير ________ في غرفتك ؟

٥- في هذا الشارع بناية عالية ________ تتكون من ٢٥ طابقاً .

٦- بالنسبة لي ، هذه كانت أجمل اجازة ________ أخذتها في حياتي.

٧- أنا دائماً أتبادل الرسائل مع أصدقائي ________ يسكنون خارج مصر.

٨- «سِنْدباد» قصة ________ يحبها الأولاد في كل بلاد العالم.

٩- هذه وظيفة ________ لا يمكنني الحصول عليها.

١٠- المدن ________ زرناها في العالم العربي هي مراكش ودمشق والقاهرة .

١١- هل تعرفون طلابا آخرين ________ يدرسون العربية؟

تمرين ١٠

SPECIFY THE PEOPLE OR PLACES YOU MEAN USING A SENTENCE WITH الاسم الموصول :

١ـ مَن هو الاستاذ ________________ ؟

٢ـ من هم الناس ________________ ؟

٣ـ تعرّفت على المرأة ________________ .

٤ـ هذا هو الرجل ________________ .

٥ـ ما هي الموضوعات ________________ ؟

٦ـ الاثنين والأربعاء والجمعة هي الأيام ________________ .

٧ـ ما اسم الشركة ________________ ؟

❁ مراجعة النفي *Negation*

Review the negation particles in formal Arabic:

القواعد	Negates	Particle
الفعل المضارع + المضارع المرفوع	الفعل المضارع	لا
+ الماضي	الفعل الماضي	ما
+ المضارع المنصوب	المستقبل	لن
+ المضارع المجزوم	الماضي	لم
agrees with subject	جملة اسمية	ليس

Negation is one aspect of Arabic grammar that shows notable differences between the formal and informal registers, mostly in the particles used. Formal Arabic uses the specialized negation particles that you see above. In spoken Arabic, مـا is more commonly used. You have also heard مـش used in colloquial Arabic for لـيس .

تمرين ١١

ANSWER THESE أسـئـلـة PRETENDING YOU FEEL LIKE SAYING "NO!" TO EVERYTHING TODAY. USE AS MANY DIFFERENT NEGATION FORMS AS YOU CAN, AND WRITE IN ALL THE مرفوع , منصوب AND مجزوم ENDINGS ON THE VERBS:

١- هل في هذه المنطقة حدائق جميلة؟

٢- هل عرفت أنه يقيم في الكويت الآن؟

٣- في رأيك ، هل الفشل هو أصعب شيء في الحياة؟

٤- كنت مريضاً/مريضة أمس ، فهل أنت أحسن اليوم؟

٥- هل قرّرت الخروج مع مجموعة من الأصدقاء بالليل؟

٦- هل هذه أول مرة تدخّن/ين فيها؟

٧- هل تملك عائلة صاحبتك/صاحبك بناية في هذه المنطقة؟

٨- هل تذكّرت اسم الشخص الذي كان يتكلم معك؟

٩- هل عندكم اجازة في الأسبوع القادم؟

١٠- هل هناك علاقة بينهما؟

١١- هل قرأت الرسالة التي كتبتها لك ؟

١٢- هل تريد/ين أن تشترك/ي معنا في العمل على الواجب؟

١٣- هل يسمح لك والدك بأخذ السيارة عندما تريد/ين؟

١٤- هل ستقضي/ن العطلة مع عائلتك؟

١٥- هل حددت موعد سفرك؟

❁ الشرط *Conditionals*

There are three words for *if* in Arabic: إذا , إنْ , and لَو .

إذا is the most commonly used conditional particle. Remember that إذا **must be followed by** الماضي no matter what the meaning of the sentence (past, present or future), and that a result clause (if ... then ...) following إذا is usually introduced by فـَ .

أمثلة:

إذا نجحتُ في الثانوية العامة إن شاء الله ، فأريد أن أدخل كلية التجارة . *if I pass*

إذا كان الطقس جميلاً فسأذهب إلى النادي وإذا كان ممطراً فسأبقى في البيت . *if it is*

والدة مها تغضب إذا تأخّرت في العودة إلى البيت . *if she is late*

You already know **إنْ** from the expression إنْ شاء الله , *if God wills*. It may take a verb either in الماضي , as you can see from the verb شـاء , or المضـارع المجـزوم . It tends to be more formal than إذا , and usually occurs in proverbs and expressions.

لـَو introduces a condition that is untrue or impossible to fulfill, such as *If I were you....* The result clause is introduced by لـَ , and **both** clauses must be in الماضي .

أمثلة:

لو كنت الرئيس لَساعدت كل الناس . *If I were ...*

لو كان عندي مليون دولار لَسافرت إلى كل بلاد العالم . *If I had ...*



الرسم: الدكتور مايكل كوبرسن

تمرين ١٢ اسألوا زملاءكم ماذا سيفعلون إذا / لو :

FIND OUT WHAT YOUR CLASSMATES WOULD DO IF:

1. They got a scholarship to study in the Middle East.
2. They do not find a decent job after graduation.
3. They find out there is an exam tomorrow.
4. They had a vacation now.
5. They were a "مليونير".
6. The weather is sunny and warm tomorrow.
7. They owned a private plane.
8. They were not in class now!

تمرين ١٣ ماذا سيحدث إذا / لو ...؟

SPECULATE:

١- إذا نجحتُ في دراستي فـ________________ .

٢- إذا لم أستطع أن أفهم الدرس فـ________________ .

٣- إذا كنتَ مشغولاً فـ________________ .

٤- لو كنت أعرف أنّك ستحضرين لـ________________ .

٥- ________________ فأنوي أن أدخل كلية الحقوق إن شاء الله .

٦- ________________ فستغضب صديقتي .

٧- ________________ فسنذهب إلى السينما .

٨- أنا سأساعدك إذا ________________ .

٩- ________________ لَسهرت معكم إلى آخر الليل !

١٠- لو____________ لَـ____________ .

١١- إذا ____________ ، فـ____________ .

تمرين ١٤ | نشاط قراءة

كلمة تساعد على الفهم:

لا أدري = لا أعرف

القراءة الاولى

READ THIS LETTER FROM AN ADVICE COLUMN ONCE THROUGH WITHOUT STOPPING AND ANSWER AS BEST YOU CAN:

١ـ ماذا عرفت عن الشابة التي كتبت هذه الرسالة؟

عمرها وماذا تفعل: ____________________

من في أسرتها: ____________________

كيف علاقتها بزوجها: ____________________

القراءة الثانية

THIS TIME, LOOK FOR WORDS WHOSE جذر YOU RECOGNIZE AND TRY TO PIECE TOGETHER NEW INFORMATION.

٢ـ لماذا ليست مع زوجها الآن؟ ____________________

القراءة الثالثة

ON THE THIRD READING (NOT BEFORE) USE THE DICTIONARY, BUT DO NOT LOOK UP EVERY WORD. LOOK UP JUST ENOUGH TO ENSURE THAT YOU HAVE UNDERSTOOD THE ESSENTIAL POINTS. CHOOSE 3 WORDS THAT RECUR OR SEEM PARTICULARLY IMPORTANT TO THE STORY, AND LOOK THEM UP IN YOUR قاموس.

٣ـ نشاط كتابة أو محادثة:

RESPOND TO THIS LETTER EITHER IN WRITING OR IN A RADIO TALK SHOW FORMAT. GIVE HER THE BEST ADVICE YOU CAN!

مشكلتى

سيدتى[1]

في الحقيقة لا أدرى كيف أبدأ رسالتى لتوضيح المشكلة. فأنا فتاة في العشرين من عمرى، أحببت شابا طيباً حنونا وجدت فيه صفات فارس أحلامى، وتزوجنا بعد قصة حب جميلة استمرت حوالى خمس سنوات ومضى على زواجنا ما يقارب السنة والنصف، ونحن نعيش فى سعادة وهناء. ولكن الدنيا لا تبتسم دائما، فقد بدأت مشكلتى منذ أن قرر زوجى العزيز أن يواصل دراسته في الطيران، مما يلزمه بالابتعاد عنى، في البداية لم استطع السفر معه بسبب الحمل. وسافر هو قرابة ٦ شهور، ولم يحضر سوى شهر واحد وذلك ليكون معى فى الولادة، وسافر بعدها. وقد مضى على سفره ٩ شهور، ومع الاسف لم يتمكن من الحضور لظروف دراسته. ولأنى طالبة ايضا بالكلية ولا اريد ترك الدراسة، فلن اتمكن من الذهاب إليه مع انه يلح بذلك. بصراحة لا ادرى ماذا افعل وإلى متى سيستمر هذا الحال؟ فقد تعبت من مواجهة الحياة وحدى. فهل اترك الدراسة أو اؤجلها وذلك بأخذ اجازة إلى أن يكمل زوجى دراسته وأكون معه ام اواصل دراستى واتحمل عذاب الفراق ومسئولية ابنتى؟

الحائرة أم يوسف

من «مشاكل البنات»، فوزية سلامة، الجزء الثالث، ص. ١٣٤، مكتبة مدبولي الصغير، القاهرة، ٢٠٠٠.

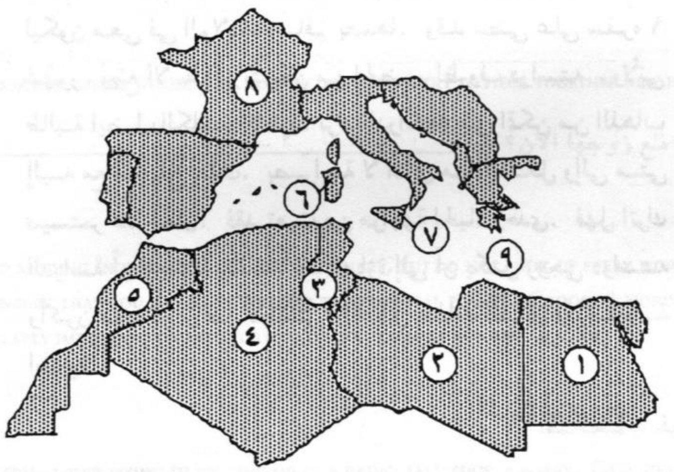
[1]The name of the women's magazine that publishes this advice column.

تمرين ١٥ **نشاط قراءة**

تعلموا هذه الكلمات:

بَحر ج. بِحار	sea
جَزيرة ج. جُزُر	island





أين تونس في هذه الخريطة *map*؟ ما هي أسماء البلاد والمناطق الاخرى؟

١-__________ ٤-__________ ٧-__________

٢-__________ ٥-__________ ٨-__________

٣-__________ ٦-__________ ٩-__________

اقرأوا المقالة واكتبوا:

١ـ ما معنى كلمة «مَوقِع» في «الموقع الجغرافي»؟ ________

خمّنوا معنى: القارة الأفريقية = ________

٢ـ كان عدد السكان في تونس حوالي ________ مليون في سنة ١٩٨٨.

٣ـ اللغات التي تذكرها المقالة هي ________ .

خمّنوا معنى : اللغة الرسمية = ________

٤ـ الدين في تونس هو ________ ومعظم السكان في تونس مسلمون، ولكن

هناك قليل من ________ و________ .

الكلمة العربية التي تعني minorities هي ________ .

٥ـ الطقس في تونس ________ في الصيف و________ في الشتاء .

٦ـ ما معنى كلمة «توقيت»؟ ________ (الجذر = ـــ ـــ ـــ)

٧ـ أيام العمل في المكاتب هي من يوم ________ الى يوم ________ .

٨ـ هل مواعيد العمل في الصيف هي نفس مواعيد العمل في الشتاء؟ لماذا؟

تــــونس بيـــــن يديـــك

اعداد : الدكتور مصطفى علي

الموقع الجغرافي: تقع تونس في شمال القارة الافريقية .

المساحة: تبلغ مساحة الاراضي التونسية ١٦٣,١٦٠ الف كيلومتر مربع (٦٣,١٧٠ الف ميل مربع).

السكان: يبلغ عدد سكان تونس ٧,٨٠٩,٠٠٠ مليون نسمة حسب تقديرات الامم المتحدة لعام ١٩٨٨ .





العاصمة التونسية: العاصمة التونسية هي مدينة «تونس» ويبلغ عدد سكانها ٥٩٦,٦٥٤ الف نسمة حسب احصائيات عام ١٩٨٤.

الموقع الجغرافي: تقع الجمهورية التونسية على السواحل الافريقية للبحر الابيض المتوسط، وتقع على بعد ١٣٠ كيلومتراً (٨٠ ميل) جنوب غرب جزيرة صقلية، وتبعد ١٦٠ كيلومتراً (١٠٠ ميل) عن جنوب جزيرة ساردينيا .

اللغة المستعملة: اللغة العربية هي اللغة الرسمية والمستعملة في تونس. وتدرس اللغة الفرنسية في المدارس التونسية كلغة ثانية، اما اللغة الانكليزية فهناك من يحسن تكلمها في المدن التونسية الكبرى.

الديانة: الدين الاسلامي هو دين الدولة التونسية، حيث غالبية التونسيين يدينون بالدين الاسلامي وهناك بعض الاقليات من الكاثوليك والبروتستانت.

ساعات العمل في المكاتب: في فصل الشتاء: من الساعة ٨ صباحاً حتى ١٢,٣٠ ظهراً ومن الساعة ٢,٣٠ ظهراً وحتى الساعة ٦ مساءً. طيلة ايام العمل الاسبوعية (من يوم الاثنين حتى يوم الجمعة) . اما يوم السبت فيكون الدوام من الساعة ٨ صباحاً حتى الساعة ١٢ ظهراً.

التوقيت : ان التوقيت في تونس هو (+ ساعة عن توقيت غرينتش) في الشتاء (+ ساعتين عن توقيت غرينتش) [للفترة من ١ مايو وحتى ٢٩ سبتمبر].

اما في فصل الصيف : فمن الساعة ٧ صباحاً حتى ١ ظهراً من يوم الاثنين حتى يوم السبت من كل اسبوع. وللحصول على معلومات تجارية يمكن الاتصال بمكتب غرفة التجارة التونسية في مدينة تونس العاصمة.

المناخ في تونس : تتصف تونس بمناخ دافئ طيلة ايام السنة. واكثر فصول السنة اعتدالاً هو فصل الربيع والخريف في فصل الصيف ترتفع درجات الحرارة عالياً وخاصة في المناطق الداخلية من الاراضي التونسية. اما في فصل الشتاء فالمناخ معتدل وتسقط فيه الامطار بكثرة.

بطاقات الاعتماد : تقبل بصورة واسعة بطاقات الاعتماد التالية بطاقة الاكسس – الماستر كارد – الاميركان اكسبرس – داينرزكلوب – والفيزا كارد.

من مجلة الحياة السياحية – عدد يناير ١٩٩٢

الاستماع DVD

تمرين ١٦ مع العائلة والأصدقاء

تعلموا هذه الكلمات:

كنيسة ج. كنائِس — church

الربّ (ربّنا) — God, Lord

شاهدوا واكتبوا:

١- ماذا قال حنا عن العلاقة بينه وبين خالد؟

أ- كيف بدأت؟

ب- كيف هي الآن؟

جـ- في اي أشياء كان حنا وخالد يشتركان؟ وفي أي أشياء لا يشتركان؟

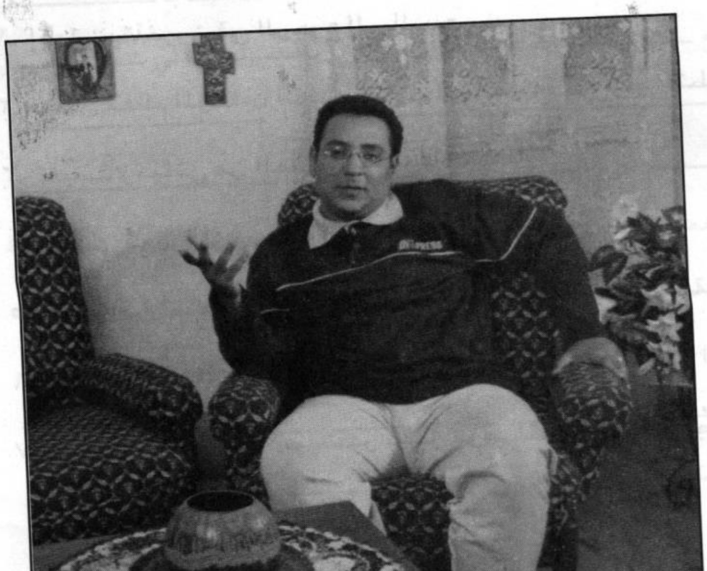
٢- ماذا ينوي حنا ان يفعل في المستقبل؟

٣- هل تظن/ين ان حنا يشعر بالسَعادة في حياته؟ لماذا/لماذا لا؟

٤- اذكروا شيئين آخرين عرفناهما عن حنا:

أ-

ب-



تمارين المراجعة

تمرين ١٧ | الجملة الاسمية والجملة الفعلية

غيّروا الجمل الاسمية إلى جمل فعلية والجمل الفعلية الى جمل اسمية كما في المثال:

THIS EXERCISE REVIEWS الجملة الاسمية والجملة الفعلية , BUT ALSO ASKS YOU TO THINK ABOUT THE DIFFERENT GRAMMATICAL CONTEXTS IN WHICH WE USE EACH ONE. FOR EACH SENTENCE BELOW, CHANGE THE WORD ORDER FROM الجملة الفعلية TO الجملة الاسمية OR VICE-VERSA, AND PUT EACH NEW SENTENCE INTO A GRAMMATICAL CONTEXT YOU CREATE IN ORDER TO GIVE A GRAMMATICAL "REASON" FOR REVERSING THE ORDER. IN OTHER WORDS, YOU WILL NEED TO ADD SOMETHING TO THE SENTENCE THAT REQUIRES THE WORD ORDER THAT YOU WILL USE, SUCH AS أنْ , WHICH REQUIRES A FOLLOWING VERB, OR أنّ , WHICH NEEDS A NOUN. THE TWO EXAMPLES DEMONSTRATE:

مثال: محمد وملك ومها سيسافرون معاً إلى القاهرة.

<- قبل أنْ يسافر محمد وملك ومها معاً الى القاهرة، سيكونون مشغولين جدا.

مثال: سيسافر محمد وملك ومها معاً إلى القاهرة.

<- نعرف أنّ محمد وملك ومها سيسافرون معاً الى القاهرة.

١- إخوتي يتأخرون في الرجوع إلى البيت .

٢- يسكن معظم الموظفين الذين يعملون في الجريدة في هذه المنطقة .

٣- تغيّبت زميلتي عن العمل بسبب وفاة جدّها .

٤- زملائي قرّروا أن يسافروا إلى فلوريدا في العطلة .

٥- انتهوا من امتحاناتهم ويرغبون في أخذ اجازة طويلة للراحة.

٦- (هل) أنتم ستقيمون في فندق «حياة» عندما تسافرون الى المغرب؟

٧- حدّدت المدرسة يوم ٧ سبتمبر كآخر موعد لقبول الطلاب الجُدُد.

تمرين ١٨ **كانت سنة !!**

WRITE ABOUT YOUR (REAL OR FICTIONAL) TERRIBLE FIRST YEAR, USING مضارع مجزوم ENDINGS:

أول سنة قضيتها في هذه الجامعة كانت سنة صعبة بالنسبة لي لأنني

لم ______________________

______________________ ،

ولم ______________________

______________________ ،

والآن اساتذتي لم ______________________

______________________ ،

وأصدقائي لم ______________________

______________________ ،

وزميلي/زميلتي في الغرفة لم ______________________

______________________ .

ولكن، الحمد لله ، كل شيء أصبح أحسن الآن !

تمرين ١٩ **استمعوا إلى مها واكتبوا ما تقول:** DVD

______ ليلى هي ______ ______ الذي ______ ______ ______ عن ______

______ ، وهي التي ______ ما ______ به . ______ أني ______ مصرية

و ______ ______ ______ . والدتي ______ بـ ______ ______ ______ ما

______ كآبة ______ ______ ، ولكنها لا ______ ______ بِـ ______

إلا لـ ______ ليلى أو مع ______ الزملاء ، و ______ لي ______

______ إلى البيت و ______ ______ ______ ______ ______

______ مثل ______ أو ______ ليلى . ______ ______ ______

ووالدتها ______ ______ ، وهما ______ ______ ______ يعملان بها . هما

______ ______ ______ ______ ، لكنها ______ . ليلى تدرس في

______ ______ ______ ، ولكننا ______ في ______ ______ ______

______ . وهي ______ ______ ______ اللغة ______ ______ ______ في

______ ، لكنها ______ ______ ______ تدرس العربية ______ في الجامعة .

العامية DVD

- القصة: انا مش مصرية ومش أمريكية"

شاهدوا مها تتكلم بالعامية.

كيف تقول مها بالعامية:

«الذي»؟

«تغضب إذا تأخرت»؟

«ليس لي صاحب»؟

- "كنتي فين؟!"

شاهدوا مها تعود الى البيت.

ماذا تقول لها أمها؟ وماذا تقول مها؟

تذكروا هذه الكلمات

جزيرة ج. جُزُر   غرب   جَنوب   شَمال

بَحر ج. بِحار   أيّ / أيّة   الربّ / ربّنا   كَنيسة ج. كَنائس

بَدلة ج. بِدَل   جاكيت ج. -ات   بلوزة ج. -ات   قَميص ج. قُمصان

كرافات ج. -ات   بَنطَلون ج. -ات   بيجاما ج. -ات   بلوفر ج. -ات

تي شيرت ج. -ات   بُرنيطة ج. بَرانيط   شورت ج. -ات   مَلابِس داخلية

فُستان ج. فَساتين   تَنّورة ج. تنانير / جيب ج. -ات   جَلاّبيّة ج. جَلاليب

عَباءة ج. -ات   كوفيّة ج. -ات   حِذاء ج. أحذية   نَظّارات

الملحق رقم (2)

كتاب (كلمة ونغمة) مقرر في تعليم اللغة العربية – الجزء الثاني

11 بلاد العُرب أوطاني



وصفات الطبخ Cooking Recipes

الكلمة	سمات عامية	المعنى بالإنجليزية
غَلى، يَغْلي، غلي		boil
دَهَن، يَدْهن، دَهْن		paint, to oil, rub
فَرَك، يَفرُك، فَرْك		rub
خبَز، يَخبُز، خَبز		bake
قلى، يَقْلي، قَلي		fry
قَشَّر، يقشِّر، تَقْشير		peel
حَشى، يَحشو، حَشْو		stuff
صفّى، يُصَفّي، تَصْفية		strain
عَصَر، يَعْصِر، عَصر		squeeze
نَضَج، يَنْضُج، نُضج	استوى، يِستوي	to be done, to be ripe
عَجَن، يعجِن، عَجْن		knead
سَخَّن، يُسَخِّن، تَسْخين		heat
كَشف، يكْشِف، كَشْف		to uncover, reveal
سَكَب، يَسْكُب سَكْب/ صبّ، يصُبُّ، صَبّ		pour
احترَق، يحترِق، احتراق	انْحَرَق، ينحِرِق	to get burned
مِقدار (ج) مَقادير		amount
حَبّة (ج) حبّات		grain, one measure
هيل		cardamom
قرفة		cinnamon
مِلْح	مَلح	salt

yeast		خَميرة
fine semolina coarse semolina		سَميد ناعِم سَميد خَشن
hazelnut		بُنْدُق
coconut		جَوز الهِند
almond		لَوْز
pistachios		فُستُق
peanuts		فول سودانيّ
mixed spices		بِهارات مُشَكّلة = بَهارات مشكلة
butter	زِبدة	زُبْدة
broth		مَرَق = مراقّ
step		خَطْوة (ج) خَطَوات

لغة إعلام

عَـناوين إخْبارِيّة

تمرين 1 خمنوا معنى الكلمات والتعابير الإعلامية التالية



١٢. مِنَ المُنْتَظَر أنْ ________	١. مَصادِر مَوْثوق بها ________
١٣. جَدْوَل الأعمال ________	٢. مصادِر مُقَرَّبة من ________
١٤. بالِغ الأهمية ________	٣. مصادِر عالِية المستوى ________
١٥. على جانبٍ كبيرٍ من الأهميّة ________	٤. عَدم كشفِ الهُوِيّة ________
١٦. ذو الاهْتِمام المُشترَك ________	٥. أكّد، يُؤكّد، تأكيد ________
١٧. مُنَظّمة المُؤتَمَر الإسلاميّ ________	٦. استبْعَد، استبعد، استبعاد ________
١٨. المؤتمر اليَهوديّ العالميّ ________	٧. أساء إلى صورة ________
١٩. جماعة السّلامِ الأخْضر ________	٨. مُسيء إلى ________
٢٠. هيْئة الصّليبِ الأحْمر ________	٩. لَعِبَ دَوْرًا في ________
٢١. أصْبح أمْرًا واقِعًا ________	١٠. على أساس ________
٢٢. طلبَ اللّجوءَ السّياسيّ ________	١١. في مُختَلفِ أنْحاءِ العالم ________

مفردات إعلام	
أرْهَب، يُرْهِب، إرْهاب	terrorize
مَجْلِس الأمن	security council
المُخابَرات	the intelligence service
أنتج، يُنْتِج، انتاج	produce
انتاج النِّفط	oil production
انْتخب، ينتَخِب، انتِخاب	elect

تمرين 2 أكملوا بإجابة مناسبة من الجداول السابقة

١. أمْس بعد أنْ أكلتُ "المَنسَف"، أردْتُ أنْ أشربَ كأسًا مِن الشّاي بِالنّعناع، وضعتُ قليلًا مِن الماءِ في إبريقِ الشّاي و ______ الماءَ على النّار حتّى صارَ ______ًا ثم صَبَبْتُ كوبًا لي وآخَرَ لزميلي وشربنا شايًا لذيذًا.

٢. ______ اللوْزَ ثمّ قليتُه بالزّيتِ ثم وضَعْتُه على المُسَخّنِ الفلسطينيّ. ما أطيبَ اللّوْزَ مع المُسَخّن!

٣. جدتي تحبُّ شغلَ البيتِ كثيرًا، أمس أرادتْ أنْ ______ لنا بعضَ الخُبزِ في فُرنِ الطابونِ خارجَ البيتِ. كان الجوُّ باردًا وماطرًا لكنّها أصَرّتْ على الإستمرارِ في عملِ الخبزِ. استيقظتْ في الصباحِ الباكرِ وبدأتْ في العجينِ وفي تمامِ الساعةِ السادسةِ صباحًا ، بدأتْ تخبزُ، وبينما هي مشغولةٌ بعملِها، بدأت الرّيحُ تهُبُّ بقوةٍ ممّا اضطرّها إلى الدخولِ في البيتِ، بعدَها بقليلٍ، رجعتْ إلى الفرنِ، ووجدتْ أنّ بعضَ الخبزِ ______ والبعضَ الآخَرَ غطّاهُ الرّملَ بسببِ الرّيحِ وشعرتْ بالحزنِ كثيرًا، وصارتْ تقولُ "يا خَسارة! تعبي راح هباء." مِسكينةٌ يا جدّتي!

٤. تستخدمُ النساءُ العربيّاتُ السّميدَ الناعمَ أو الخَشنَ في عملِ الكثيرِ من الحلوياتِ المَشهورةِ في الشرقِ الأوسطِ والتي أحبُّها كثيرًا خُصوصًا مع المُكَسراتِ مثل ______ و ______ و ______ واللوز.

٥. ______ "سوريا" و"تركيا" و"ايران" كمّياتٍ كبيرة من الفُستق، بالنسبةِ لي، أفضلُ الأنواعِ منه ذلك الموجودُ ولاية "كاليفورنيا."

٦. أمس بدأتُ أطبخُ صينيّةَ سمكٍ بالخُضارِ من نوْع "سمك الهامور" في تمامِ الساعةِ الواحدةِ ظهرًا، غطّيتُها جيّدًا ووضعتُها في الفرنِ، كنتُ أفحصُ الصّينيّةَ من حينٍ إلى آخَرَ حتى أتأكّدَ من أنّ السمكَ ______ أم لا. بعد حوالي ساعةٍ، كشَفْتُ الغطاءَ عنها ووجدتُ أنّها جاهزةٌ للأكلِ. لم أستطعْ أن آكلَها كلّها لأنّها كانت كبيرةً جدًا، في اليوم التالي ______ـها في "المايكرويف" وأكلتُ بقيّتَها.

٧. تكلمتُ مع والدتي لتُعْطيني طريقةَ عملِ "الكبسةِ" السعوديةِ، بعد أن طبختَها كان الرزُّ مالِحًا، يبدو أنّني وضعتُ ______ أكثرَ ممّا يجبُ من ______ على الأكلِ!

٨. البدو يعشقون القهوةَ مع الهيل، و ______ القهوةَ على النّارِ طوالَ اليوم ويقدّمونَها لضيوفِهم في دِلالِ القهوةِ الجميلةِ على مدارِ الساعةِ.

٩. "السعوديةُ" و"الإماراتُ" من الدّولِ المَشهورةِ في ______ ______.

١٠. تتمّ مناقشةُ القضايا السياسيةُ الهامّةُ مثل الإرهابِ والخلافاتِ الفلسطينيةِ الإسرائيليةِ وغيرِ ذلك في ______ ______.

١١. تقوم الحكومةُ الأمريكيّةُ بعملِ ______ رئاسة كلّ أربعِ سنَواتٍ.

تمرين 3 ترجموا الجمل من الإنجليزية إلى العربية

1. I oiled the tray with olive oil, then I put chicken in it.
2. I poured water on the meat in the pressure pot, then I covered it well.
3. He felt pain in his eye, then he rubbed it. In the morning, it became red.
4. I do not like to peel nuts, especially hazelnuts and almonds.
5. My mother uses yeast a lot in her cooking, especially during Ramadan month.
6. I do not know how some people drink tea with the flavor of cinnamon!!
7. I love using mixed spices on my food, especially on falafel.
8. I love to squeeze oranges and drink orange juice all the time. Sometimes, I strain it very well and I add some pineapple to it.
9. I live close to the intelligence service building.
10. I took some serious practical steps in my university life.

تمرين 4 اعرفوا زملاءكم

أ

١. هل يُسَخِّنون قهوتَهم أم أنهم يُحبّونَ القَهوةَ البارِدةَ؟
٢. أيّ نوعٍ من المُكَسّراتِ يحبون كثيرًا؟ هل يأكلون المُكَسّراتِ مع الرزِّ مثلًا؟
٣. هل يتذكّرون مرةً احْترقَ الأكلُ عندما كانوا يطبخون؟ ماذا حَدثَ؟
٤. هل يضعون بُهاراتٍ أو مِلحًا كثيرًا على الأكلِ؟
٥. هل يحبّون الشّوكلاتةَ؟ هل يحِبّونها مع المُكَسراتِ كاللّوزِ أو جَوْزِ الهندِ وغيره؟
٦. هل يحبّون ورَقَ العنبِ المَحْشيّ بالرزِّ والخُضارِ؟ هل جَرّبوا أكلَ الفِلفلِ المَحشيّ أو البطاطا المَحشيّةَ؟

ب

1. Do they like their steak well-done or medium rare?
2. Do they like fried potatoes? From where?
3. Do they add large amounts of sugar to their coffee or tea?
4. Have they voted? Have they ever been elected? Where?
5. What do they think of the resolutions of the security council?
6. What terrorizes them?

استماع (١): علميني كيف تعملين القطايف

تمرين 5 استمعوا إلى الحوار وأجيبوا عن الأسئلة بإجابات قصيرة



١. ماذا تريدُ "مريمُ" أنْ تتعلّمَ؟
٢. هل أحبّتْ "مريمُ" طريقةَ عملِ "ولاء" للقطايفِ؟ كيف نعرفُ؟
٣. ماذا أرادتْ "ولاء" من "مريم"؟
٤. اذكروا أوّلَ خَطوةٍ وآخِرَ واحدةٍ لعملِ القطايفِ؟

تمرين 6 صواب (✓) أو خطأ (X)

١. "مريمُ" لا تحبُّ المكسراتِ.
٢. ذكرتْ "ولاء" أدواتٍ من المطبخِ منها الخلّاطُ والمِقلاةُ والسّكّينُ والغَلّايةُ.
٣. ذكرت "ولاء" موادًّا كثيرةً تدخلُ في عملِ القطايفِ منها السكرُ والملحُ والماءُ والخميرةُ و"البيكنج باودر."
٤. يتمُّ طبخُ القطايفِ في قِدْرِ الضّغطِ.
٥. في رأيِ "مريم"، خَطَواتُ عملِ القطايفِ سهلةٌ جدًّا.
٦. من أنواعِ المكسراتِ التي لم تذكرْها ولاء في وصْفَتِها "اللوز."

ظلال ثقافية (١): فَتافيت

الطبخ shows became popular in the last few years. أسماء الطَّباخين are في كل مَطبخ. Some of these are منال العالم وأسامة. One of the most القنوات الخاصة بالطبخ is فتافيت, which also publishes a شهرية journal in print and electronically. The shows on this قناة are عربية, for example, المطبخ العربي، حورية المطبخ، مية لحمة, etc. But it also shows أجنبية shows such as Cake Boss, مطبخ ليديا. In addition to برامج الطبخ, the channel offers a great wealth of cultural knowledge through proverbs related to الطعام and الأكل in the العالم العربي.

تمرين 7 يللا نمثل

You are a chef who wants to appear on TV for the first time. Come forward and teach your audience about how to make a dish you like.

تمرين 8 يللا نبحث

١. من أشهرِ المأكولاتِ العراقيةِ: "المَسكوف" و "الباجه،" ابحثوا عنها في الإنترنت وعن أكلاتٍ عراقيةٍ أُخرى مَشهورة.
٢. الأكلات الشائعة في "ليبيا" و"تونس" أو أيِّ بلدٍ عربيٍّ آخر.

المفردات
كلمات تعلمناها

الكلمة	سمات عامية	المعنى
مَوضوع (ج) مَواضيع		subject
أَكْلة (ج) أكَلات		food
خَطَبَ، يخطُب، خُطوبة		engage
نَجْم (ج) نُجوم	نِجم (ج) نُجوم	star
مَنَح، يمْنَح، مَنْح		grant

بكلّ معنى الكلمة		by all means
الأرْض		floor, land
شُغل (ج) أشْغال		work
كوفية (ج) كوفيات		head cover for men (Palestinian)
جلابية = گندورة = دِشداشة		gown
قَلْب (ج) قُلوب		heart
البَشر		mankind

مفردات جديدة

الكلمة	سمات عامية	المعنى
مَلّ، يَمِلّ، مَلَل		to get bored
مُكالَمة (ج) مُكالَمات		phone call
وَصْفة (ج) وَصفات وَصْفة طبيب		recipe doctor's prescription
المَقلوبة		Shami dish (rice with vegetables and type of meat), literally translated as "upside -down"
أمَل (ج) آمال		hope
أطْلَقَ، يُطلِق، إطْلاق	فلَّت، يْفلِّت، التّفليت	release
عِنان (ج) أعِنّة		reign
خَيال (ج) أخْيِلة		imagination
مَهْر (ج) مُهور		dowry
أثاث بيت	عَفْش بيت	أثاث بيت
بِطاقة (ج) بِطاقات بطاقة دَعْوة (ج) بطاقات دعوة		card invitation card
عُرْس (ج) أعْراس	عِرس	wedding
شهر عَسل		honeymoon
قَطعًا		absolutely
نَطَق، يَنْطِق، نُطْق ناطِق (ج) ناطقون		pronounce, utter, articulate speaker (speaking)
تَضاريس		topography, elevations of the ground
بالمُقارنةِ مع		in comparison to

attractive		جذّاب (ج) جذابون
to be decorated	تَزَيَّن	تَزَيَّن، يتَزيَّن، تزيُّن
palm tree		نَخْلة (ج) نَخيل = نَخْل
is extended		امْتَدّ، يمْتدّ، امْتداد
neighborhood		حيّ (ج) أحْياء
structure, setting		تَرْكيبة (ج) تركيبات
both (fem.)		كِلتا
specter, apparition		طَيف (ج) أطياف
نادراً ما	قليل ما	قلّما
enormous, huge, fabulous, horrible	هايِل، كُبير	هائِل
shave, to have a haircut		حلق، يَحْلِق، حِلاقة
cleaning		نَظافة
almost, is about to		كاد
to be empty	خالي من	خلا من، يَخْلو من، خُلُوّ من
citizen		مُواطِن (ج) مواطنون
villa		فيلا (ج) فِلَل
to form		شَكّل، يُشَكّل، تشْكيل
ratio, percentage		نِسْبة (ج) نِسَب
tiny		ضَئيل
expatriate		وافِد (ج) وافدون
different		شَتّى
spot		بُقْعة (ج) بِقاع
to be centered		تَمَرْكَز، يتمركز، تَمَرْكُز
جاهز (ج) جاهزون	مِسْتَعِدّ	مُستَعِدّ (ج) مستعدون
in particular, especially		بالذّات
for the sake of		من أجْل
is described with, featured with		اتّصف، يتّصف، إتّصاف
is similar to		تشابَهَ، يتشابه، تشابُه
quality		نوعيّة (ج) نوعيات
noticeable, remarkable		مَلْحوظ
similar to that		كذلك الأمر
Emirati dishes		الثّريد والمكْبوس
clothes, apparel		لِباس (ج) ألْبِسة

بلاد العُرب أوْطاني

gown (for ladies)		عَباية (ج) عبايات
scarf (for ladies)		شيلة (ج) شيلات
is famous with, is known with		اشْتَهر بـ ، يشتهر بـ ، اشتهار بـ
for example		على سبيلِ المثال
people		شَعْب (ج) شُعوب

النص

بِصراحة لا أعرفُ ماذا سأفعلُ في مَوضوعِ الأكلِ فكلُّ الطلابِ يقولون لي إنّهم مَلّوا من أكْلِ "الكافتيريا." كنتُ أتكلّمُ مع والدتي على التليفونِ في ذلكَ الشّأنِ وبمُجَرّدِ انْتهاءِ المُكالَمةِ، أرْسَلَتْ لي رسالةً نصّيّةً فيها وصفةُ عملِ أكْلةِ المَقلوبةِ التي أعشقُها. ما أحنَّ قلبَ الأمّ! أشتاقُ إليها وإلى أسرتي كثيرًا كما أنّي أشتاقُ إلى "ليلى" وأعيشُ على ذكراها يوْمًا بيومٍ وكلّي أمَلٌ للقاءٍ قريبٍ بإذنِ الله. أجلسُ مع نفسي أحيانًا وأتساءلُ: "ياتُرى متى سنتَزَوّجُ؟" بَلْ إنّي أُطلِقُ عِنانَ خيالي في تفاصيلِ العُرسِ من خُطوبةٍ ومَهْرٍ وعَفْشِ بيتٍ وبطاقاتِ الدّعوةِ للعُرسِ والحفلةِ وشهرِ العسلِ في فندقِ خمس نجومٍ وغيرِ ذلك. قَطعًا سيجيءُ ذلك اليوم إن شاء الله، أنا مُتأكّدٌ من ذلك.

أدرسُ اللغةَ العربيةَ في الصّفِّ الخاصّ بالطلّابِ النّاطقين بالعربية في برنامجِ اللغةِ العربيةِ في الجامعةِ، والجميلُ أنّ البرنامجَ يمْنحُ الطلابَ فرصةَ السفرِ إلى بلدٍ عربيٍ في فصلِ الربيعِ. الحمدُ لله سافرْنا إلى "عَمّان" الأسبوعَ الماضي وكانت الرّحلةُ مُمتازةً بكلِّ مَعنى الكلمةِ.
"عَمّانُ" مدينةٌ جميلةٌ تختلفُ في طقسِها وتضاريسِها بالمقارنةِ مع "أبو ظبي،" فطبيعةُ الأرضِ في "عمّانَ" جبليّةٌ وتكثُرُ فيها أشجارُ الزيْتونِ والطّبيعةُ الجذّابةُ حيث تتزيّنُ السماءُ بالغيومِ وتكثُرُ الأمطارُ فيها أيضًا والجوُّ باردٌ بينما تكثُرُ التّلالُ الرمليةُ أو كما يسمّونها في الإماراتِ "العراقيب" ويكونُ الجوُّ حارًا في الربيعِ ونادرًا ما نشاهدُ المطرَ، وتزيّنُ أشجارُ النخيلِ امتدادَ الطّرُقاتِ وبينَ الأحْياءِ في مدينةِ "أبو ظبي".

أمّا بالنسبةِ للتّركيبةِ السُّكانيةِ في كلتا المدينتينِ فهي مختلفةٌ اخْتلافًا كبيرًا حيث يُمْكِنُ مشاهدةَ أطْياف كثيرةٍ من البَشرِ في "أبو ظبي" وقلّما يتكلمُ الناسُ بالعربيةِ خُصوصًا وأنّ "أبو ظبي" فيها كميّةٌ هائلةٌ من الناسِ القادمين من "جنوبِ شرقِ آسيا" كـ"الهندِ" و"باكستانَ" و"بانْجلادش" و"الفلبّين" يعملون في التّجارةِ والبناءِ والأشغالِ الأُخرى كالحلاقةِ والنّظافةِ وغيرِها. وتكادُ الشوارعُ تخلو من المواطنينَ الإماراتيين الذين يسكنون في أحياء خاصةٍ بهم يسمّونها "الشعبيّات" أو في "فِلل" في مناطقَ أُخرى. ويشكّلُ الإماراتيون نسبةً ضئيلةً بالمقارنةِ مع عَددِ السُّكانِ الموجودِ بـ"الإمارات." أمّا العربُ الوافدون من شتّى بقاعِ العالمِ العربيِّ فيتمركزون في مناطقَ عِدّةٍ في "أبو ظبي" لكنّي أحبُّ منطقةَ "الخالدية" التي فيها كثيرٌ من العربِ ومطاعمَ مختلفةٍ من العالمِ العربيِّ. ولكن في "عمّانَ،" عليك أن تكونَ مُستعدًا للكلامِ بالعربيةِ الفُصحى أو العاميةِ الفلسطينيةِ أو الأردنيةِ والتي هي قريبةٌ جدًا من الفلسطينيةِ، فالكثيرُ من الفلسطينيين يعيشون في "الأردن" ولديهم جوازاتُ سفرٍ أردنيةٍ، وفي "الأردن" مخيماتٌ فلسطينية أكبرُها مخيمُ "الوحداتِ." ونظرًا للتوتراتِ السياسيةِ في المناطقِ المُجاورةِ لـ"الأردن،" فإنّك تَجِدُ الكثيرَ من العربِ من سوريين وعراقيين بالذّات قد جاءوا إليه من أجلِ بناءِ مستقبلٍ أفضلَ في بلدٍ يتّصفُ بالإستقرارِ كـ"الأردن."

أمّا بالنسبةِ للأكل فهناك تشابُهٌ إلى حدٍّ ما في ذلك، ففي كلتا المدينتين تكثر المطاعم المختلفة على جميعِ المُستوياتِ والنوعيّاتِ. ففي "أبو ظبي"، هناك المطاعمُ العربيةُ والهنديةُ والكوريةُ والأمريكيةُ وغيرُها، إلّا أنّ المطاعمَ الهنديةَ والآسيويةَ أقلُّ بشكلٍ ملحوظٍ في "عمانَ،" وربما تجدُ الأكلاتِ الأردنيةَ المعروفةَ كـ"المنسفِ" في بعضِ المطاعمِ فقط في "أبو ظبي"، لكنّك تجدُها في كلِّ زاويةٍ من شوارعِ مدينةِ "عمّان." كذلك الأمر، لا يمكنُك أنْ تجدَ في "عمان" الكثيرَ من المطاعمِ الخليجية التي تقدّمُ الأكلاتِ الإماراتيةَ كـ"الثّريدِ" و"المكبوسِ" وغيرِه.

كما أنّ لباسَ المواطنِ الخليجيّ يختلفُ كثيرًا عن الأردنيّ، ففي "عمانَ" يلبسُ الشبابُ البناطيلَ والقمصانَ أو "التي شيرتات" ويلبسُ كِبارُ السنِّ اللباسَ الأردنيّ التّقليديّ وكوفياتٍ بألوان حمراءَ وبيضاءَ على رءوسِهم، أمّا في "أبو ظبي،" فالشبابُ والكبارُ يلبسون الجلابياتِ أو كما يسمّونها "الكناديرَ" ويلبسون الكوفياتِ على رءوسِهم ويسمّونها "الغُتَر" أمّا النساءُ الإماراتياتُ فيَلْبَسْنَ "العباياتِ" و"الشيلاتِ" على رؤوسِهن.

وأخيرًا فإنّ الموسيقى والرقصاتِ الإماراتيةَ تختلفُ عن الأردنيةِ ففي "أبو ظبي،" على سبيلِ المثالِ، تشتهرُ رقصةٌ اسمُها "اليولة" أمّا في عمّانَ، فتشتهرُ رقصةُ "الدّبكةِ" الأردنيةِ والفلسطينيةِ. ما أروعَ الشعبين وما أجملَ ثقافتيْهما رغمَ اختلافِ البيئتين!

ملاحظات ثقافية ولغوية على المفردات

1. When someone is about to leave a place of gathering and he or she needs to leave in a polite way while being asked to stay for more time with the group, he or she may say: والله، لا يُمَلّ, which roughly means "by God! It is untiring to be with you."
2. The verb امْتَدّ is intransitive and it has the root of م د د. Note that the verb مَدّ means "extend" and it is transitive. See the following useful expressions using this verb:

to extend a friendly hand	مدّ يده
to direct one's glance to	مد بصرَهُ إلى
to extend the deadline	مدّ الموعدَ

3. We have learned the verb ركب, "to ride." Note the following expressions:

to travel by sea	ركبَ البحرَ
to embark on a risky undertaking	ركب الخطرَ
to act rashly	ركب رأسَه

4. The root of the word هائل is هـ و ل; note the following word/expression from the same root:

oh, how terrible!	يا لَلْهَوْل!
the Sphinx	أبو الهَوَل

5. The verb خلو root is خ ل و; note the following expressions:

to have freedom of action	خلا له الجوّ
to let (s.o.) go	خلى سبيلَه
easygoing, carefree	خالي البال

6. The root of the word تشابه is ش ب هـ, and the word شبه means "similar to, almost the same as." Now, note the following:

and the like	ما أشبَه ذلك
the Arabian Peninsula	شِبه الجزيرة العربية

وشبههم = وأشباههم	and the likes of them
في شِبْهِ عُزْلَةٍ تامّة	all but completely isolated
شُبْهة (ج) شُبهات	we say the word شُبهة to describe a dubious person.

تمرين 9 أكملوا الجدول التالي

Complete the chart with الجذور and words from the same جذور.

الكلمة	الجذر	كلمة تعلمناها من نفس الجذر
مُشكِلة		
تمركز		
أطلَق		
اشتاق		
خَيال		
جَذّاب		
تركيبة		
مواطِن		
اتّصف		
مَلحوظ		
نوْعيّة		
اشْتهر		

تمرين 10 استبعدوا الكلمة الغريبة وبينوا السبب بالإنجليزية:

١.	(أ)	الخَوْف	(ب)	المُجامَلة	(ت)	الإرْهاب
٢.	(أ)	الخُطوبة	(ب)	العُرس	(ت)	الإنْغماس
٣.	(أ)	التّكوّن	(ب)	الأمَل	(ت)	التّمنّي
٤.	(أ)	تأثّر	(ب)	نَطق	(ت)	تَكلّم
٥.	(أ)	الشّكْوى	(ب)	البَشر	(ت)	الشُّعوب
٦.	(أ)	الخُلُوّ	(ب)	الطّواريء	(ت)	الفَراغ
٧.	(أ)	قلّما	(ب)	نادرًا ما	(ت)	بيْنما
٨.	(أ)	مَظْهَر	(ب)	جاهِز	(ت)	مُستعدّ
٩.	(أ)	على الأرجَح	(ب)	بالذّات	(ت)	خُصوصًا

تمرين 11 اختاروا الكلمات الصحيحة لملء الفراغات

بُقعة	حَيّ	البَشر	الإشتياق	أمَل	تَشْتهر
الكَندورة	تَركيبة	أملَ	بِطاقات	الشَيلة	ضَئيلة
نِسبة	اللِباس	طَيْف	العَباية	النَخيل	المُواطنين

١. أسرتي تسكنُ في ____________ قريبٍ من بنايةِ المُخابَرات العامّة في مدينتنا. منطقتُنا مملوءةٌ بأشجارِ ____________ المُمتدّة على طولِ الطَريقِ. أعشقُ تلك المنطقةَ حيث أنّ كلَّ ____________ منها تُذكّرُني بأجملِ أيّامِ الطُفولةِ التي هي جُزءٌ لا يَتجزأ من حياتي.

٢. لا ____________ منها ولا من حديثِها الرّائعِ فهي كثيرةُ الإبتسامِ وذكيّةٌ وإنسانةٌ جذّابةٌ بكلِّ معنى الكلمةِ. منذ سافرتْ خارجَ الوطنِ وأنا أشعرُ بـ____________ إليها كثيرًا وكلّي ____________ في اللقاءِ قريبًا بإذنِ الله.

٣. ابنتي أعزُّ ____________ على قلبي، منذ ترَكَت البيتَ لتدرسَ بعيدًا عنّي في "ألمانيا" وأنا كلّي شوقٌ لرؤيتِها و____________ـها موجودٌ معي في كلِّ مكانٍ لا يترُكُني ولو للحظةٍ. أسألُ الله أن يجمعَني معها قريبًا.

٤. ____________ مدينةُ "دبي" بمبانيها العاليةِ و____________ـها السكانيةِ المُتنوّعةِ ففيها بشرٌ كثيرون من جنسياتٍ مُختلفةٍ ونسبةُ ____________ الإماراتيين فيها قليلةٌ بالمقارنةِ مع نسبةِ الوافدين إليها.

٥. أحدُ المَظاهرِ الرّائعةِ في دولِ الخليجِ أنّك تجدُ الناسَ يلتزمون بالـ____________ التقليديّ في كلِّ مكانٍ، فعلى سبيلِ المِثالِ، يلبسُ الرجلُ ____________ في الشارعِ أو العملِ وكذلك الأمرُ بالنّسبةِ للمرأةِ حيثُ أنّها قد تلبسُ ____________ و تضعُ ____________ على رأسِها.

٦. هناك ____________ ____________ من الأجانبِ في بعضِ البلادِ في العالمِ وذلك لعدمِ وجود مناطق سياحيةٍ تجذبُ هؤلاء الناس إليها.

٧. بدأنا بالتّجهيزِ الكاملِ لحفلةِ عرسِ أخي حيث أرسلنا ____________ الدعوةِ للأقاربِ والأصدقاءِ والحمدُ لله، أمّا العريسُ والعروسُ فينتظران بشوقِ الإنتهاءَ من العرسِ ومشاغلَه كي يسافرا إلى "روما" لقضاءِ شهرِ العسلِ هناك.

تمرين 12 أعيدوا ترتيب الكلمات التالية في جمل مفيدة

١. الإقامةَ في - الفندقِ - مَلَلْنا من - شهرِ العسلِ - طوالَ
٢. أكلةِ - الكلمةِ - المقلوبةِ - أشتاقُ إلى - معنى - بكلِّ
٣. نسبةٌ - بالذكاءِ - كبيرةٌ - تتّصفُ - الطلابِ - من - في جامعتِنا
٤. كبيرةٌ - من الزيتِ - بقعةٌ - عبايتِك - توجَدُ - على
٥. كميةٌ - من البشرِ - في بقعةٍ - ضئيلةٍ - من الأرضِ - توجدُ - هائلةٌ
٦. مجموعةٌ من - المواطنين - شكّلنا - حفلةِ - ليشرفوا على - الشبابِ - العرسِ
٧. الزواجِ - في الشرقِ الأوسطِ - عاليةٌ جدًا - تكاليفِ - في بعضِ - البلادِ - ولا يستطيعُ - دفعَ - الشبابُ - المُهورِ
٨. أسعارُ - غاليةً جدًا - كانتْ - المكالماتِ - في الماضي - التليفونيةِ - الآنَ - فهي - رخيصةٌ - أمّا - التّطوراتِ - بسببِ - التكنولوجيةِ
٩. وحيدًا- وأطلقَ - خيالَه - يُفكّرُ في - الحياةِ - التزاماتِ - جلسَ - عِنانَ - ومَسؤولياتِها
١٠. الثريدُ والمكبوسُ - في حفلاتِ - بشكلٍ - يكثُرُ - بالإماراتِ - الأعراسِ - ملحوظٍ

تمرين 13 اختاروا الكلمة الصحيحة لتكملوا الجمل التالية.

١.	اقتربَ موعدُ ________ الرئاسيّةِ في بلدِنا والكلُّ ينتظرُ بشوقٍ ليعرفَ مَن سيفوزُ في الجولاتِ الأولى منها.		
	(أ) التّدريبات	(ب) الانتخابات	(ت) الاهتمامات
٢.	________ دولُ الخليج كمّياتٍ هائلةً من النّفطِ يوميًّا، ياتُرى متى ستنخفِضُ أسعارُ "البنزين" في البلادِ؟		
	(أ) تُمثّل	(ب) تتوتر	(ت) تنتج
٣.	هو شخصٌ هادئٌ وذكيٌّ ومُتفائلٌ و ________ أمّا هي فمُتوترةٌ وتخافُ من الناسِ وتعيشُ في عُزلةٍ تامّةٍ بعيدًا عن عيونِ البشرِ.		
	(أ) خالي البال	(ب) مُثلج	(ت) مهرجان
٤.	قرّر أنْ ________ ويتسلّقَ قِمّةَ جبلٍ عالٍ جدًّا الأسبوعَ القادمَ ولكنّه غير الموعدَ بسببِ مرضِ زوجتِه هذا الأسبوع.		
	(أ) يمدّ يدَه	(ب) يركبَ البحرَ	(ت) يركبَ الخَطَرَ
٥.	يحرصُ الكثيرُ من ________ القطريين على لبسِ اللّباسِ القطريّ التقليديّ من أجْلِ المُحافظةِ على الهُويّةِ الأصيلةِ للبلدِ.		
	(أ) المحدّثين	(ب) المُواطنين	(ت) العَمالقة
٦.	هناك كلماتٌ صعبةٌ في اللغةِ العربيةِ، أحيانًا أتردّدُ في أنْ ________ ـها ، بالذّاتِ أمامَ بعضِ الناسِ العربِ حيثُ أنّي أتوترُ وأخافُ أنْ أقولَ الكلمةَ بشكلٍ مُختلفٍ قد يكونُ له معنىً سيّء أو مُضحِك.		
	(أ) أغوص	(ب) أطوّر	(ت) أنطِق
٧.	تنتشرُ صالوناتُ ________ في كلّ زاويةٍ في شوارعِ المدنِ العربيةِ وأنا شخصيًا أذهبُ إليها شهريًّا لأقصّ in order to cut شعري ولِحْيَتي my beard .		
	(أ) النّظافة	(ب) الحِلاقة	(ت) المِساحة

تمرين 14 اعرفوا زملاءكم (تحضير في البيت ثم محادثة في الصف)

أ اسألوا زملاءكم بالعربية فقط

١. هل يقومون بعملِ مُكالماتٍ تليفونيةٍ كثيرةٍ طوالَ يومِهم؟ لماذا؟ ما هي أهمُّ المواضيعِ التي يتكلمون فيها خلالَ المكالماتِ التليفونيةِ؟
٢. هل فترةُ الخُطوبةِ طويلةٌ في بلادِهم؟ هل يعتبرون الأعراسَ في بلادهم جميلةً؟ لِمَ؟ لِمَ لا؟
٣. ما هي طبيعةُ التّركيبةِ السّكانيةِ في الحيِّ الذي يسكنون فيه، أو في الأحياءِ المجاورةِ لحيّهم؟
٤. هل يعتبرون أنفسَهم أشخاصًا واقعيين أم أنّهم خياليّون؟ لماذا؟
٥. هل تَخلو حياتُهم من المَللِ؟ ماذا يفعلون كي يتخلّصوا من المَلل والحُزن أحيانًا؟

ب اسألوا بالعربية (تحضير في البيت ثم تفعيل في الصف)

1. Have they tried wearing people's clothes other than their own? Did they like it?
2. What is their best friend known or featured (described) with?
3. Are they ready to go to the barber shop or hair salon? When was the last time they went there?
4. Are they good at pronouncing Arabic letters? What was the letter they found hard to pronounce when they started learning the Arabic alphabet?
5. What do they miss the most in their life? Why?

استماع (٢): جاري "أبو سلمان" في خطر

المفردات الجديدة	
غَيْبوبة	comma
قارِب (ج) قَوارِب	boat

تمرين 15 استمعوا إلى الحوار وأجيبوا عن الأسئلة التالية بإجابات قصيرة

١. أين كان "مُراد؟" ماذا حدث؟

٢. هل نجحَ "مراد" في مساعدةِ "أبو سلمان؟" كيف كانت حالتُه عندما حاولَ "مراد" مساعدتَه؟

تمرين 16 صواب (✓) أو خطأ (X)

١. "أبو سلمان" كان في رحلةٍ بحريةٍ مع زوجتِه وأولادِه.

٢. "أبو سلمان" سقطَ في الماءِ أولاً ثمّ حاول صديقُه مساعدتَه في الخروجِ من الماءِ.

٣. كان "أبو سلمان" في غَيْبوبةٍ.

٤. "أبو سلمان" يسبحُ جيدًا.

تمرين 17 يللا نمثل

Act out the dialogue with some classmates.



ظلال ثقافية (٢): الخُطوبَة والمَهر

الخطوبة is the period of engagement that a couple goes through before they get married. In a society where the phenomenon of having a boyfriend or a girlfriend remains socially and religiously unacceptable and even forbidden, a couple needs to get to know each other during الخطوبة. But this does not mean the couple is formally married.

المهر is the dowry that a man gives to his wife. This is highly symbolic and is not meant to be a price. The ring in the Western culture is a similar concept. However, المهر is mandatory since it was mandated in the القرآن, and whatever the man gives becomes the sole property of the woman, and the man cannot claim it even if divorce or separation takes place.

قواعد (١): التّمييز Adverbial Accusative (Noun) of Specification

بالطبع نتذكر "كم" كما في:

- كم مدينةً في "المغرب؟"
- كم هوايةً لديك؟

You may have been wondering why the underlined words حان الوقت are in the accusative case? The underlined words identify or specify the nature of what you are asking about. In this sense, it is called تمييز because you distinguish it from other items. Therefore, "كم" الأسماء بعد are تمييز.

التمييز is also like الحال in that it is accusative adverbial. It عادةً answers the question "in what way?" and therefore it is used as a way to compare, and the noun that follows the comparative words, such as أكثر، أكبر، أقل, is مصدر. For example:

- السيارةُ أكثرُ **سرعةً** من الدرّاجةِ. *The car is more than the bike in terms of speed.*
- أخي الصغيرُ أكثرُ **استمتاعًا** بأفلامِ "ديزني" من أُختي.
- هي أصغرُ **عمرًا** من صديقتِها على الرّغمِ من أنّهما في نفسِ الصفِّ.

التمييز also follows the numbers between eleven and ninety-nine.

- درجةُ الحرارةِ أكثرُ من ثلاثين درجةً بعدَ الظُهرِ.
- عائلتُه كبيرةٌ فله (فـ + له) أكثرُ من أحدَ عشر أخًا وأختًا. ما شاء الله!

تمرين 18 عبّروا عن الأفكار التالية مستخدمين اسم التفضيل+ مصدر منصوب

مثال: *Young people use Facebook more than old people.*

- الشباب أكثر استخدامًا لِلـ"فيس بوك" من كبار السّنّ.

1. My brother is younger than I am by two years.
2. The church is closer to my house than the mosque.
3. My sister is more helpful to my mother than I.
4. Why are you more talkative than everyone else?
5. The Saudi society is more conservative than other Arab societies.
6. Jordanians love المنسَف more than المقْلوبة.
7. Arab Idol is one of the most popular shows in the Arab world.
8. Their uncle is richer than their aunt.

تمرين 19 يلا نتكلم

قارنوا compare بينكم وبين زملائكم، أو بين أفراد عائلاتكم مستخدمين (النسبة + المصدر).

تمرين 20 تكلموا عن شخصيتكم المفضلة موضحين explaining الأسباب مستخدمين نفس أسلوب المقارنة.

قواعد (٢): معاني "ما"

شاهدنا "ما" في أكثرَ من مكانٍ، وأكثرَ من معنى. حان الوقت to synthesize and put that knowledge into a more comprehensive framework

هل تتذكرون؟

١. ما هوايتُك المفضلة؟
٢. لأنّي ما تأثّرْتُ بالثقافةِ الأمريكيةِ مثْلَه
٣. ما شاءَ الله! ما أحلاها من أيّام!
٤. لا يملكُ الوقتَ الكثير، ولديه الكثيرُ ممّا (من + ما) يشغلُه عن الناسِ وأحاديثِهم.
٥. عندما سمعنا مِدفعُ الإفطارِ، أفطرنا وذهبنا.
٦. أعرفُه إلى حدٍّ ما.
٧. مهما قلت لن أسمعَ. *Whatever you said, I will not hear.*

Understanding the sentences clearly demonstrates the various meanings of ما. In number 1, it is used للسؤال (interrogative). In 2, it is a negative particle (negation). In 3, it is used to make an exclamatory remark. In 4, it is used in the sense of a relative pronoun الذي. In 5, it is used with عند to express time (adverbial). In 6, it really makes the phrase ambiguous (to some extent). How much? We do not really know. Finally, in 7, it is used as a conditional particle.

The following sentence has ALL meanings in it.

ما فهمتُ ما قلتَ عندما تقابَلْنا بعد الحفلةِ في وقتٍ ما مساءَ الخميسِ الماضي، فمَهما (فـ + مهما) whatever قلت لم يكن واضحًا لي. ما أغربَ ذلك! على فكرة، ما الذي قلتَه؟

I did not understand what you said when we met after the party had ended sometime last Thursday evening. Whatever you said was not clear. How strange!

أمثلة	كيف نستخدمها؟	معاني ما
ما هوايتك؟ مِـمَ (من ما + ذا) تشكو؟	+ اسم + جملة	١. الاسْتِفهاميّة interrogative
	+ جملة	٢. النّافية negative
ما ألذَّ الطعامَ المغربي!	+ وزن "أفعل"	٣. التّعَجبيّة exclamatory
لا أُصدّقُ ما قال. أحبُ أن أرى ما في بيتك من أثاث.	+ مع جملة (فعلية) + مع جملة اسمية	٤. المَوْصولة relative
كثيرًا ما يدرسُ الطلابُ في المكتبة.	كثيرًا ما، قليلًا ما، نادرًا ما (rarely)، بعدما، قبلما،	٥. الظّرْفيّة adverbial
عندي عملٌ ما.	ما + اسم نكرة (indef. noun)	٦. الإبْهامِيّة ambiguous
أينما أذهبُ، أولادي يذهبون معي. ما تأكلْ، آكلْ.	كلّـما (whenever)، مهما (whatever)، أينما (whenever)	٧. الشَّرْطيّة conditional

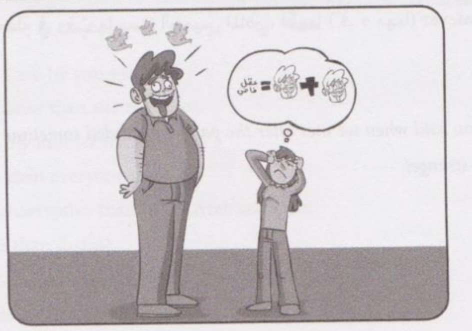
تمرين 21 ترجموا الجمل التالية واذكروا معنى "ما"

١. ما وَصْفةُ الكبابِ التي شاهدتَها في برنامجِ "مشاوي؟"
٢. نادرًا ما آكلُ الطعامَ الهنديّ لأنّه حارّ، لكني آكلُ الطعامَ المغربيّ. ما ألذّه!
٣. أينما تذهبُ في ولايةِ "كاليفورنيا" تجدُ الطعامَ المكسيكيّ. لا أعرفُ ما مشكلتي لكنّي أشعرُ بالمرضِ كلّما آكلُه.
٤. هذا المساء، يريدُ طلابُ الصفِّ الذهابَ إلى السينما ليشاهدوا فيلمًا ما. هذا الفيلمُ الذي لا أعرفُ اسمه ما شاهدوه من قبل. لا أعرفُ ما يعجبُهم فيه.
٥. لا نستطيعُ أن نشتريَ كلّ ما نريدُ. ما أغلى الأثاثَ هذه الأيام!
٦. "ما قلتُ لهم إلّا ما أمَرْتَني به." (القرآن: ٥: ١١٧)
٧. "تعلمُ ما في نفسي ولا أعلمُ ما في نفسِك." (٥: ١١٦)

تمرين 22 استخدموا "ما" في خمس جمل بخمس معانٍ مختلفة.



ظلال ثقافية (٣): أمثال شائعة



طولُهْ طولِ النّخْلِةْ وْعَقْلُهْ عَقِلْ سَخْلِةْ

He is as tall as a palm tree and his brain is as small as a sheep's

Used to describe those who give a very good impression by the way they look, but who are actually quite ignorant. Some say طويل وهبيل, meaning "tall and foolish."

اتعَلّم الحِلاقة في روس الحزانى

A barber learns to shave by shaving poor people

Said of opportunists who try to use others. Also, it can refer to people who learn how to do a skill or a profession by practicing on others. There is a story behind this proverb: it was said that one of the Ottoman rulers was in need of money, so he ordered his tax collectors to collect from the rich people. One of the stingy rich people thought of a way to avoid paying the taxes: he hid his money in a safe place and declared bankruptcy. He started to work as a barber, cutting the hair of poor people and passersby without charging them any money. He used to tell people that he did this service for the sake of God. Other rich people who had known him from before used to pass by him and say the above proverb. Poor people would come in multitudes to have their hair cut. The Ottoman ruler eventually lifted the tax collection from the rich, so the stingy man quit cutting hair and went back to being rich.

النّظافة من الإيمان

Cleaniness is a branch of faith.

استماع القصة (١)

تمرين 23 **استمعوا إلى القصة واملأوا الفراغات دون النظر إلى النص الأصلي:**



بِصراحة لا أعرفُ ماذا سأفعلُ في مَوضوعِ الأكلِ فكلُّ الطلابِ يقولون لي إنّهم ________(١) من أكْلِ "الكافتيريا." كنتُ أتكلّمُ مع والدتي على التليفونِ في ذلكَ الشّأنِ وبمُجَرّدِ انْتهاءِ المُكالَمةِ، أرْسَلَتْ لي رسالةً ________(٢) فيها وصفةُ عملِ أكْلةِ المَقلوبةِ التي أعشقُها. ما أحنَّ قلبَ الأمّ! ________(٣) إليها وإلى أسرتي كثيرًا كما أنّي أشتاقُ إلى "ليلى" وأعيشُ على ذكراها يوْمًا بيومٍ وكلّي ________(٤) للقاءٍ قريبٍ بإذنِ الله. أجلسُ مع نفسي أحيانًا وأتساءلُ: "ياتُرى متى سنتَزَوّجُ؟" بَلْ إنّي أُطْلِقُ عِنانَ خيالي في ________(٥) العُرسِ من خُطوبةٍ ومَهْرٍ وعَفْشِ بيتٍ وبطاقاتِ الدّعوةِ للعُرسِ والحفلةِ وشهرِ العسلِ في فندقِ خمس نجومٍ وغيرِ ذلك. قَطعًا سيجيءُ ذلك اليوم إن شاء الله، أنا ________(٦) من ذلك.

بلاد العُرب أوْطاني

أدرسُ اللغةَ العربيةَ في الصَّفِّ الخاصِّ بالطلّابِ __________(٧) بالعربية في برنامجِ اللغةِ العربيةِ في الجامعةِ، والجميلُ أنّ البرنامجَ __________(٨) الطلابَ فرصةَ السفرِ إلى بلدٍ عربيٍ في فصلِ الربيعِ. الحمدُ لله سافرْنا إلى "عَمّان" الأسبوعَ الماضي وكانت الرّحلةُ مُمتازةً بكلِّ مَعنى الكلمةِ. "عَمّانُ" مدينةٌ جميلةٌ تختلفُ في طقسِها وتضاريسِها __________(٩) مع "أبو ظبي"، فطبيعةُ الأرضِ في "عمّان" __________(١٠) وتكثُرُ فيها أشجارُ الزيْتونِ والطّبيعةُ الجذّابةُ حيث تتزيّنُ السماءُ بالغيومِ وتكثُرُ الأمطارُ فيها أيضًا والجوُّ باردٌ بينما تكثُرُ التّلالُ __________(١١) أو كما يسمّونها في الإماراتِ "العراقيب" ويكونُ الجوُّ حارًّا في الربيعِ __________(١٢) نشاهدُ المطرَ، وتزيّنُ أشجارُ النخيلِ امتدادَ الطّرُقاتِ وبينَ الأحْياءِ في مدينةِ "أبو ظبي".

أمّا بالنسبةِ للتّركيبةِ __________(١٣) في كلتا المدينتينِ فهي مختلفةٌ اختْلافًا كبيرًا حيث يُمْكِنُ مشاهدةَ __________(١٤) كثيرةٌ من البَشرِ في "أبو ظبي" وقلّما (و + قلّ + ما) يتكلمُ الناسُ بالعربيةِ خُصوصًا وأنّ "أبو ظبي" فيها كميّةٌ __________(١٥) من الناسِ القادمين من "جنوبِ شرقِ آسيا" كـ"الهندِ" و"باكستانَ" و"بانْجلادش" و"الفلبّين" يعملون في التّجارةِ والبناءِ والأشغالِ الأُخرى كالحلاقةِ والنّظافةِ وغيرِها.

قواعد (٣): فعل الأمر باستخدام (لِـ، فَـلْـ)

In lesson nine, we concluded our discussion of the imperative using the different types of verbs. Yet there is still one minute detail that needs to be explained. How would one ask himself/herself to do something, as is the case with the expression "let (s.o.) do or be (s.th.)"? The answer is simple. One would use the letter لـ followed by the present tense in مجزوم case. For example:

- لِنذهبْ (لـ + نذهبْ) = فلنذهب. *Let's go.*

And you can use this method with all the subjects. Examples:

- لِتعملي الواجب. *Let me do the assignment.*
- ليدرسْ للامتحان. *Let him study for the test.*

You can also use فَلـ the same way with the same yet intensified meaning. For example:

فليذهب. *Let him go!*

عَ الماشي

Notice the similarity between the English word "let," and the prefixes attached to the verb when addressing second person (singular, dual, and plural).

لتذهب (لتـ + ذهب)	لتذهبي (لتـ + ذهبي)
لتذهبا (لتـ + ذهبا)	لتذهبوا (لتـ + ذهبوا)
لتذهبن (لتـ +ذهبن)	

Interesting! Isn't it?

تمرين 24 اطلبوا

1. Ask that your younger brother study for his examination.
2. Ask your friends, including yourself, to enjoy watching the film.
3. Ask that your classmates buy tickets for the play.
4. Ask your teacher to sing in Arabic.
5. You played and sweated. Ask yourselves to take a bath.
6. You are at the coffee shop in Amman; ask that your friends and you smoke أرجيلة.
7. Ask your sister not to be nervous about moving out.
8. Talk to your mother and ask her not to worry about you when you are studying abroad.

تمرين 25 **تجوّلوا في الصف go around in the class واطلبوا من زملائكم أن يفعلوا شيئًا ما to do something.**
Make sure to vary your addressees in gender and number.

استماع القصة (٢)

تمرين 26 **استمعوا إلى القصة واملأوا الفراغات دون النظر إلى النص الأصلي:**

وتَكادُ الشوارعُ ________ (١) من المواطنين الإماراتيين الذين يسكنون في أحياء خاصةٍ بهم يسمّونها "الشعبيّات" أو في "فِلل" في مناطقَ أُخرى. ويشكّلُ الإماراتيون نسبةً ________ (٢) بالمقارنةِ مع عَددِ السُّكانِ الموجودِ بـ"الإمارات." أمّا العربُ الوافدون من ________ (٣) بقاعِ العالمِ العربيّ فـ ________ (٤) في مناطقَ عِدّةٍ في "أبو ظبي" لكنّي أحبُّ منطقةَ "الخالدية" التي فيها كثيرٌ من العربِ ومطاعمَ مختلفةٍ من العالمِ العربيّ. ولكن في "عمّانَ"، عليك أن تكونَ ________ (٥) للكلامِ بالعربيةِ الفُصحى أو العاميةِ الفلسطينيةِ أو الأردنيةِ والتي هي قريبةٌ جداً من الفلسطينيةِ، فالكثيرُ من الفلسطينيين يعيشون في "الأردن" و ________ (٦) جوازاتُ سفرٍ أردنيةٍ، وفي "الأردن" ________ (٧) فلسطينية أكبرُها مخيمُ "الوحداتِ." و ________ (٨) للتوتراتِ السياسيةِ في المناطقِ المُجاورةِ لـ"الأردن"، فإنّك تَجِدُ الكثيرَ من العربِ من سوريين وعراقيين ________ (٩) قد جاءوا إليه من أجلِ بناءِ مستقبلٍ أفضلَ في بلدٍ يتّصفُ بالإستقرارِ كـ"الأردن."

أمّا بالنسبةِ للأكل فهناك ________ (١٠) إلى حدٍّ ما في ذلك، ففي كلتا المدينتين تكثر المطاعم المختلفة على جميعِ ________ (١١) والنوعيّاتِ. ففي "أبو ظبي،" هناك المطاعمُ العربيةُ والهنديةُ والكوريةُ والأمريكيةُ و________ (١٢)، إلّا أنّ المطاعمَ الهنديةَ والآسيويةَ أقلُّ بشكلٍ ________ (١٣) في "عمانَ،" وربما تجدُ الأكلاتِ الأردنيةَ المعروفةَ كـ"المنسفِ" في بعضِ المطاعمِ فقط في "أبو ظبي"، لكنّك تجدُها في كلِّ ________ (١٤) من شوارعِ مدينةِ "عمّان."
كذلك الأمر، لا يمكنُك أنْ تجدَ في "عمان" الكثيرَ من المطاعمِ الخيلجيّة التي ________ (١٥) الأكلاتِ الإماراتيةَ كـ"ـالثّريدِ" و"المكبوسِ" وغيرِه.
كما أنّ لباسَ ________ (١٦) الخليجيّ يختلفُ كثيرًا عن الأردنيّ، ففي "عمانَ" يلبسُ الشبابُ البناطيلَ والقمصانَ أو "التي شيرتات" ويلبسُ كِبارُ السنِّ اللباسَ الأردنيّ ________ (١٧) وكوفياتٍ بألوان حمراءَ وبيضاءَ على رءوسِهم، أمّا في "أبو ظبي،" فالشبابُ والكبارُ يلبسون الجلابياتِ أو كما ________ (١٨) "الكناديرَ" ويلبسون الكوفياتِ على رءوسِهم ويسمّونها "الغُتَر" أمّا النّساءُ الإماراتياتُ فيَلْبَسْنَ "العباياتِ" و"الشيلاتِ" على رؤوسِهن.
وأخيرًا فإنّ الموسيقى و________ (١٩) الإماراتيةَ تختلفُ عن الأردنيةِ ففي "أبو ظبي" على سبيلِ المثالِ ________

(٢٠) رقصةٌ اسمُها "اليولة" أمّا في عمانَ، فتشتهرُ رقصةُ "الدّبكةِ" الأردنيةِ والفلسطينيةِ. ما أروعَ الشعبَيْنِ وما أجملَ ثقافتَيْهما
(٢١) اختلافِ البيئتين!! ________

قواعد (٤): أسلوب الشرط (٢): إذا

- وإذا قُدْتَ سيّارَتَك على الخطِّ السّريعِ، فسَوْفَ تستطيعُ أنْ تُشاهِدَ بعضَ المركباتِ والشاحناتِ الصغيرةِ.

ومن المُمْكنِ أن نقولَ نفسَ الشيء **بطرقٍ أخرى** in other ways مثل:

- وإذا قُدْتَ سيّارَتَك على الخطِّ السّريعِ، فستَستطيعُ أنْ تُشاهِدَ بعضَ المركباتِ والشاحناتِ الصغيرةِ.
- وإذا قُدْتَ سيّارَتَك على الخطِّ السّريعِ، استطعتَ أنْ تُشاهِدَ بعضَ المَركباتِ والشاحناتِ الصغيرةِ.

إن

This particle expresses plausibility. However, it is used to show the inevitability of occurrence. The verb in the conditional clause is always past tense, but it varies in the result clause

أمثلة:

- إذا زُرْتَني في بيتي، أحْضِرْ معك بعضَ المكسرات. (imperative)
- إذا زُرْتَني في بيتي، لا تَحْضرْ وحدَك. (negative imperative)
- إذا زُرْتَني في بيتي، فلن أخرجَ وسأنتظرُك. (negative future)
- إذا **سألت** ask or seek help فاسأل الله. (حديث نبوي prophet's saying)

تمرين 27 ترجموالجمل التالية مستخدمين "إذا."

1. If it is too hot, do not leave the house.
2. If we go camping in the desert, we will play desert sports.
3. If you know how to cook Tunisian food, teach me.
4. If you want to talk to your friend in Jordan, talk to him on Skype.
5. If you are sick and tired, go to the doctor and rest at the same time.

تمرين 28 اسألوا زملاءكم ماذا سيفعلون

١. إذا استَيْقَظوا متأخرين؟
٢. إذا ذهبوا لِزيارةِ عائلاتِهم في عطلةِ الرّبيعِ؟
٣. إذا اختلفوا مع أصدقائهم؟
٤. إذا كان عندَهم وقتُ فراغٍ بعد الصفِّ؟
٥. إذا سافروا إلى بلدٍ عربيٍّ في شهرِ "رمضان؟"



ظلال ثقافية (٤) : أمثال شائعة بأسلوب الشرط

إذا كان الكَلام مِن فِضّة، فالسُّكوت من ذَهَب

If speech is silver, silence is golden

This proverb is spread amongst Palestinians, and it is said to urge people not to gossip or talk about useless things, because such talk could harm the speaker and lead to trouble.

إذا لَمْ تَسْتَحِ، فَاصْنَعْ ما شِئتَ

If you have no shame, do whatever you please

Whoever has no regard for others (has no shame) will do as he likes

This proverb urges people to be polite and well-mannered.

إذا حَضَرَت الملائكة، هَرَبَت الشّياطين

When the angels present themselves, the devils abscond

This proverb is said when indicating the presence or the coming of good people and the departure of evil people. It can be said by someone who is getting ready to leave, and who intends to praise the people about to enter the place from which he or she is leaving.

It can also be said when evil people leave a place by the time good people come in. People also say this proverb as a joke when bad people and good people gather in the same place.

استراحة المفردات

تمرين 29 جمل المفردات

استمعوا ثم اكتبوا جمل المفردات ثم ترجموها إلى اللغة الإنجليزية

تمرين 30 ترجموا الجمل في الدرس من " بصراحة" إلى "من ذلك"



ظلال ثقافية (٥): مُجامَلات courtesies

المناسبة	العبارة	الرد
قبل السفر	بالسّلامة إن شاء الله توصلوا بالسلامة	
بعد الشفاءِ من المرضِ أو العَوْدةِ من السفرِ أو المُستشفى أو بعد ولادةِ الأمّ	الحمد لله على سلامتك	سلّمك الله
صاحب البيتِ لضيوفه	تفضلوا البيت بيتكم	يسلّم البيت وأصْحابه

صاحبُ المحلّ للزّبونِ	تفضّلوا المحلّ مَحلُكم	يِسْلَمِ المَحَلّ وصْحابُه
الضيْفُ بعد أن يَنْتهي من الأكْلِ	بِالأفْراحْ عَمارِ إنْ شا الله هَنيئًا	بِالْهَنا والشّفا هَنّأكُم الله، الله يهنيك.
عند بَدءِ أيّ عَمَلٍ	بسم الله فاتِحة خير	
بعد الحمّام أو الحِلاقة shaving or hair cutting	نَعيمًا	أنْعَم اللهُ عليك الله يِنعِم عليك
عند الدخول على شخص أو أشخاص يأكلون	لا سَلامَ على طَعام	
عند المُرورِ بشخصٍ يعملُ أو بعد أن ينتهيَ من العملِ وخاصّةً العملَ العضَليّ specially physical and tiring work	الله يُعطيك العافِية صَحّ بَدَنُك	الله يُعافيك وبدنُك
الشخص عندما ينتهي من الزيارةِ ويُغادِر depart	بْخاطِركُم عن إذْنِكم	مع السلامة
عند النّومِ أو عند مُغادرةِ ضيفٍ زائرٍ في المساءِ	تُصْبِحون على خَير	وأنتَ من أهْلِ الخَير وِنْتَ من أهْلُه
بعد أنْ يستخدمَ شخصٌ الحمّامَ	شُفيتُم	عُفيتُم
when someone burps	صحّة	على قلبِك، ع قلبَك
عند العَطْس sneezing	sneezer: الحمدُ لله listener: يرحَمُكم الله sneezer: وإيّاكُم	



تمرين 31 تخيلوا أنكم في المواقف التالية، ماذا ستقولون؟ استخدموا عبارات الدرس العاشر

١. أنت خرجتَ من صالونِ الحِلاقة.
٢. اليوم عيدُ ميلادِك.
٣. أنت مريضٌ في المُستشفى.
٤. تخرّجتْ أختُك من الجامعة.
٥. حفلُ عرسِك كان أمسِ.
٦. خرج شخصٌ عزيزٌ عليك من المستشفى.
٧. عَطَشْت.
٨. ذهبت إلى غرفةِ نومِك لتنام.
٩. دخلت على صديقٍ لك وهو يأكل.
١٠. انتهيت من الأكلِ في بيتِ جارك.



عَ الماشي

جمع اسميْ الزمان والمكان

We have seen the word معابر, and it is the plural of معبر. The وزن of معابر is مفاعل. In many cases, this is الوزن to be used to pluralize nouns of time and place. However, for feminine nouns, we use the regular sound plural via attaching the suffix ات, such as مكتبة مكتبات.

تمرين 32 ابحثوا عن اسم المكان في هذه الجمل

١. في الجامعةِ ملاعبُ كبيرةٌ يلعبُ فيها الطلابُ الألعابَ الرِّياضيةَ الكثيرة.
٢. يعملُ خالي في مطبخِ الفُندقِ سبعَ ساعاتٍ يوميًا.
٣. في مدينتنا عِدّةُ مدارسَ أمريكيّة.

تمرين 33 اكتبوا اسم المكان من هذه الكلمات.

١. الطعام: آكلُ العشاءَ في __________ الجامعةِ كلّ يوم.
٢. قهوة: عادةً ما يجلسُ والدي في __________ قريبٍ من البيت.
٣. كَتَبَ: لا أستطيعُ أن أذهبَ إلى __________ إلا مرّة واحدة أسبوعيًا.

قراءة

العادات الاجتماعية والدينية والموسمية في مدينة "سوكنة" الليبية

تمرين 34 قبل القراءة:

ابحثوا في الإنترنت عمّا يلي. وتعالوا إلى الصف لتخبروا بقية الطلاب ما وجدتم من معلومات. (يقسم الأستاذ الطلاب إلى مجموعات)

١. أهمّ المدنِ الليبيّة وتاريخها
٢. عادة جَهاز العروسِ (ما تقومُ العروسُ بتحضيرِه من ملابس وغيرِه أثناءَ الاستعدادِ للزواج) في البلاد العربية
٣. الرّقصاتُ الشعبيةُ المختلفةُ في العالمِ العربي
٤. الحجّ في الإسلامِ وطقوس الإحتفالِ بسفرِ الحجاجِ وعودتهم في البلادِ الإسلاميةِ المختلفة
٥. **المدائحُ** praise poetry والأذكارُ في الإسلام
٦. العهد العثماني الثاني
٧. العهد القرمانلي
٨. أهَمّ الرّحّالة العرب (ابن بطوطة، ابن جبير، إلخ)
٩. **أضْرِحَة** tomb, shrine, grave الأوْلياء في العالم الإسلامي

أ. العادات الاجتماعيّة: الزّواج

١. تبدأ مَراسمُ الزّواج بالخطوبة، وجَرت العادة بأنْ يعتمِد الشابّ على إحدى قريباته، لتأتي له بأوصاف الخطيبة. وتتمّ الخُطوبة بموافقة أهل الفتاة، وغالبًا ما يكون الزواج في سنّ مبكرة. وتتّصل أسرة الشابّ بوالد العَروس، ويتمّ التّفاهم على شُروط الجهاز الذي يتكوّن عادة من بعض الحِلي وأدوات الزّينة وأربع بدل (علوق) حَرير. وعند بِداية مراسم احْتفال الزّواج الذي يكون عادة في مَوسم الحصاد حيث يكثُر القَمح والشّعير، لتُصنَع منها ولائم الفَرح، تأتي فِرقة (العبيد)، ويَحمل هؤلاء المَلابس والحلي وغَيْر ذلك، وتوضَع في أطْباق مَصنوعة من سَعف النّخيل، ويتوجّه بها الرّكب إلى بيْت العَروس وهم يغنّون باللّهجة المحلّية والتي تُسمّى "الرطانة." وعادةً ما تُقام الأفراح لمُدّة ثلاثة أيّام بلياليها، وتأتي كلّ أسرة بصَحن طَعام جاهز من بيتها إلى بيت الفرح، ثم يشْترك المُحتفلون في تَناوُل هذه الأكلات ويتقاسَمونها، وبعد ذلك يبدأون الفُرجَة على مَهر العَروس، ثم تُقام رقْصة اسمها "الدبابة." وفي مساء الليلة الثانية والتي تُسمّى ليلة "المشاط،" تُشارِك النّساء في غِناء أغنية "المشاط،" وفي مساء اليوم الثالث تُزَفّ العروس إلى بيت زوجها، وفي نفس الليلة يُزَفّ العَريس من المسجد العَتيق بالمدينة، ثم يُشْرَع في إطلاق النار، ويَسهر بعض الأهالي من الأقارب مع العريس حتى صَباح اليوم التالي، وبهذا ينتهي اليوم الأخير من العرس، الذي تَحتفل به المدينة كلّها، وليس أقارب العروسين فقط.

ب. العادات الدينية: التّشويق

٢. وهي من العادات الدّينية القديمة بـ"سوكنة" والتي تَهتمّ بتوْديع الحجّاج ، فعندما يَحين مَوْعد سَفَر الحجاج إلى الأراضي المُقَدّسة غالبًا ما تَجْتمع بعض القوافل من المَغرب العربي في بلدة "سوكنة" أثناء مُرورها إلى الأراضي المقدسة ويقوم الأهالي بضِيافتهم لمدة ثلاثة أيام وتكون إقامتهم بمكان الزّاوية بـ"سوكنة" وذلك ليَسْتريحوا من عَناء السّفر الطّويل وبعد انْتهاء فَترة الرّاحة تَسْتأنِف القَوافل سيْرها إلي "بيت الله الحرام،" وتَضُمّ إليهم قافلة حجاج المنطقة التي تكون قد انْتهت من زيارة أضْرحة الأوْلياء ويشارِكهم في ذلك مُعظم الأهالي، وفي أثناء ذلك يُنْشدون بعض المَدائح والأذكار التي يَمدحون فيها الرسول (صلى الله عليه وسلم) وفيه يُرَغّبون ويُشَوّقون الناس إلى الحج لذلك سُمّيت هذه العادة بـ"التشويق." وكان بعض المُودّعين من الأهالي غالبًا ما يُرافقون تلك القَوافل مَسيرة يوم كامِل، وحين العَودة تَبعَث القوافل مَن يُبَشّر أهْل البِلاد بسلامَة الوصول بمُدّة لاتزيد عن ثلاثة أيام ليستعدّ الناس للقائهم. وعند وصولهم إلي المنطقة تقوم أسَر الحُجّاج بإعداد أكْلة شعبيّة معروفة تُسمّى "عصيدة السلامة."

العادات الموسمية: لقاء الربيع

٣. تحتفل مدينة "سوكنة" قاطِبةً بدُخول فصل الربيع في فترة العَهْد "العُثماني" الثاني، وربّما كان هذا الاحتفال من التّراث الذي يرجِع لفترة قديمة، فقد زار أحد الرّحالة منطقة "سوكنة" في فصل الربيع خلال العهد "القرمانلي" سنة ١٨١٩ ووجد الأهالي يحتفلون بهذه المُناسبة، ويَجري الاستعداد لها قبل أيام قليلة من دخول فصل الربيع، فتبدأ كلّ أسرة بتجهيز "الكَعْك" وبعض الحلويات والمُرطّبات على مختلف أنواعها، وجرت العادة بأنْ يَنْصُب الأهالي خيامًا صغيرة من القماش على أسْطُح منازلهم ويُزيّنوها بالبُسْط وجريج النخل ويرفعوا عليها رايات مُلونة، وبذلك تبدو الخيام وقد غطّت جميع أسطح المنازل، ويطلق على تلك الخيام الصغيرة اسم "قُبّة" وفي صباح يوم ١٥ "فبراير" يَقِف السّكان فوق السّطوح في تلك الخيام استعدادًا لمُلاقاة الربيع.

٤. ويأخذ الأبناء (عَمائر) وهي عبارة عن صُحون مُزخْرفة مَصنوعة من سعف النخيل على شَكْل طبق ثمّ يضعونها فوق السطوح لكي تستقبل الربيع، وفي الليلة ذاتها يَملأ الآباء هذه العمائر بالحَلوى و"الكعك" وبعض التّمور وعندما يقوم الأطفال صباحًا يتباهون فيما بينهم بما تَحتوي عليه عمائرهم ويأخذون في رَمْي الحلوى والتّمور على من يَمُرّ بمنازلهم من الفُقراء والمساكين في ذلك اليوم، وفي اليوم الثالث يَصنَع الأهالي خبز القَصَب ويلتقي الأقارب في بيت واحد ويتناولون وجبة (هريسة العيد) وهي عِبارة عن خبز جافّ يُسَقّى بالطّبيخ، وفي بقيّة أيام الأسبوع يخرُج الأهالي من منازلهم إلى المزارع القريبة من البلدة، أمّا أهل البادية فيتّجهون إلى (البرّ) حيث الأَوْدية والسّهول وتُقام الوَلائم وتُقدّم بعض الرّقصات الشعبية، وفي اليوم الأخير من الاحتفال تُجري في قَلْب المدينة لُعبة (المُصارَعة) يَشهدها جميع السكان فَضلًا عن المشايخ والأعْيان، وتبدأ المصارعة بين الشباب حيث يلتقي كل مُصارع بآخر وهكذا ثم تُقام التّصفية النّهائية والأخيرة والذي يَهزم أقْرانه يُحمَل على الأعناق ويُطاف به بين الفتيات.

٥. وعلى الرّغم من أنّ هذه العادات الاجتماعية والدّينية والمَوْسمية كانت شائعة قي مدينة "سوكنة" خلال العهد "العثماني" الثاني ١٨٣٥ - ١٩١١، إلا أنّ بعضها مازال قائمًا حتى الآن في هذه المدينة خصوصًا في مناسبات الأفراح والمآتم، وأمّا بعضها الآخر فقد صار من تراث الماضي الذي تقوم منطقة "الجفرة" عمومًا بإحيائه في المهرجانات الشعبية التي تحتفل بها .

تمرين 35 القراءة في البيت بدون استخدام القاموس!

أ صواب (✓) أو خطأ (X)

١. الشاب لا يستطيع رؤية الخطيبة قبل الزواج لأنها تشعر بِالخجل من ذلك.
٢. بِداية مراسم احتْفال الزّواج تكون عادةً في مَوسم الحَصاد لتُصنَع ولائم الفَرح من الشعير والقمح.
٣. تُزَفّ العروس إلى بيت زوجها في مساء الليلة الثانية وفى نفس الليلة يُزَف العَريس من المسجد العَتيق بالمدينة.
٤. حين يجيء مَوْعد سَفَر الحُجّاج إلى الأراضي المُقَدّسة، تَجْتمع بعض القوافل من المَغرب العربي في بلدة "سوكنة" أثناء مُرورها إلى الأراضي المُقدّسة لثلاثة أيام ثمّ يسافرون بدون حجاج مدينة "سوكنة."
٥. عند عودة حجاج منطقة "سوكنة" من الحج، تقوم أُسَر الحجاج بإعداد أكلة شعبيّة معروفة تُسمّى "عصيدة السلامة."
٦. في الربيع يَقِف السّكان فوق السّطوح في الخيام استعدادًا لمشاهدة المصارعة بين الشباب.

ب أجوبة قصيرة:

١. كيف تبدأ مراسم الزواج في مدينة "سوكنة" الليبية؟
٢. لماذا سُميَت عادة "التشويق" بهذا الاسم؟
٣. هل عادة الاحتفال بدخول الربيع جديدة؟ كيف نعرف؟

تمرين 36 القراءة في الصف: (مع زميل أو زميلة)

١. جاء تحت الفقرة الأولى (من العادات الإجتماعية) كلمات مثل: فرقة "العبيد،" "الرطانة،" رقصة "الدبابة،" وليلة "المشاط" ما المقصود بكل من هذه الكلمات ومناسبتها؟
٢. بأسلوبكم، تكلموا عن كيفية استقبال مدينة "سوكنة" لموسم الحج؟
٣. كيف يحتفل أهالي"سوكنة" بفصل الربيع؟

تمرين 37 قواعد

أ ما معاني "ما؟"

١. الفقرة الأولى السطر الثاني والسطر السادس
٢. الفقرة الثانية السطر الأول
٣. الفقرة الرابعة السطر الثالث

ب شَكلوا أواخِر الكلمات في الجُمل التي تحْتها خط

Provide the ending markings for the words in the underlined sentences.

قواعد (٥): المبني للمجهول Passive Voice

لننظر إلى الأفعال التي تحتها خط في الجمل التالية من نص القراءة

- والتي تُسمّى "الرطانة"
- وعادةً ما تُقام الأفراح لمُدّة ثلاثة أيّام بلياليها
- وتوضَع في أطْباق مَصنوعة من سَعف النَّخيل

As you can see, the sentences are complete in meaning. But what is lacking is the real subject of the verbs. The nouns or pronouns are acting as the subjects. In reality, they are the objects. For example, who puts the food on plates in number ٣? We do not really know, although we can guess. When the real subject in a sentence is missing or left out intentionally or unintentionally, this is when the verb becomes مبني للمجهول. For a second this topic seems complicated, but it should not be. The key is being able to conjugate in the past and present. Once one knows how to do that well, changes in internal vowels of the verbs will change the sentence from active into passive. To demonstrate, let's consider الجدول:

الماضي المبنى للمعلوم	الماضي المبني للمجهول	المضارع المبني للمعلوم	المضارع المبني للمجهول
فَعَلَ، فَعُلَ، فَعِلَ	فُعِلَ	يَفْعَلُ، يَفْعُلُ، يَفْعِلُ	يُفْعَلُ
فَعَّلَ	فُعِّلَ	يُفَعِّلُ	يُفَعَّلُ
فاعَلَ	فوعِلَ	يُفاعِلُ	يُفاعَلُ
أفْعَلَ	أُفْعِلَ	يُفْعِلُ	يُفْعَلُ
تَفَعَّلَ	تُفُعِّلَ	يَتَفَعَّلُ	يُتَفَعَّلُ
تَفاعَلَ	تُفوعِلَ	يَتفاعَلُ	يُتَفاعَلُ
انْفَعَلَ	none	يَنْفَعِلُ	none
افْتَعَلَ	افْتُعِلَ	يَفْتَعِلُ	يُفْتَعَلُ
افْعَلَّ	none	يَفْعَلُّ	none
اسْتَفْعَلَ	اسْتُفْعِلَ	يَسْتَفْعِلُ	يُسْتَفْعَلُ

The chart above is your reference and is abstract. Below, we will provide you with examples to make chart above more concrete:

الماضي المبنى للمعلوم	الماضي المبني للمجهول	المضارع المبني للمعلوم	المضارع المبني للمجهول
كَسَرَ	كُسِرَ	يَكْسِرُ	يُكْسَرُ
رَحَّبَ بـ	رُحِّبَ بـ	يُرَحِّبُ بـ	يُرَحَّبُ بـ
مارَسَ	مورِسَ	يُمارِسُ	يُمارَسُ
أخْرَجَ	أُخْرِجَ	يُخْرِجُ	يُخْرَجُ
تَشَرَّبَ	تُشُرِّبَ	يَتَشَرَّبُ	يُتَشَرَّبُ
تَناوَلَ	تُنووِلَ	يَتَناوَلُ	يُتَناوَلُ
اتَّصَفَ	أُتُّصِفَ	يَتَّصِفُ	يُتَّصَفُ
اسْتَقْبَلَ	اسْتُقْبِلَ	يَسْتَقْبِلُ	يُسْتَقْبَلُ

تمرين 38

Go back to the reading text and find all other occurrences of the passive voice. Put them in a chart relating them to their أوزان.

تمرين 39 ترجموا إلى العربية

1. Independence Day is celebrated on July Fourth of every year.
2. Their view was expressed in their message to the director of the company.
3. The food is being cooked now.
4. Most of the oil in Saudi Arabia is produced in the eastern parts of the country.
5. Steven Hawkins is described as the smartest person alive.
6. The trip was canceled due to the snowstorm.

تمرين 40 ترجموا إلى الإنجليزية

١. "لا يُسألُ عمّا يفعلُ وهم يُسْألون." (القرآن: الأنبياء: ٢٣)
٢. أُعِدَّ الفطور على عجَل.
٣. نُظِّفت الأطباقُ بعد أن تمّ أكلُ الطّعامِ الذي وُضِع فيها.
٤. في "الهند" و"بريطانيا" يُشْرَبُ الشاي مع الحليب.
٥. أُسْتُقبِلَ الرئيسُ عند وصوله المطار، ثم أخِذَ لمقابلة (ل + مقابلة) الملك في قصره الذي بُنِيَ السنة الماضية.
٦. غُنِّيَتْ هذه الأغنية أكثر من مرّة لجمال كلماتها.
٧. أخبار الانتخابات في "أفغانستان" غُطِّيَتْ في معظم محطات التلفزيون والراديو.
٨. لماذا يُفَضَّل الأولاد على البنات في كثير من المجتمعات؟ هذا غريب وغير مفهوم.

تمرين 41 صفوا ما حدث

The teacher divides the class into two groups, and asks one group to make changes in the classroom environment while the other group closes their eyes. Then she/he asks the other group to describe what happened using passive voice.

تمرين 42 صفوا ما تطبخون

Tell your classmate how you make a certain dish using the passive voice. Go back to the beginning of this lesson to refresh your memory of the verbs needed.

استماع (٣): مع "سامية"

تمرين 43 أجيبوا عن الأسئلة التالية:

١. ماذا تتذكّرون عن "سامية"؟ ما المواضيعُ التي تتكلمُ "ليلى" و"سامية" فيها؟
٢. لماذا تودُّ "ليلى" أن تكونَ عُصفورًا يطيرُ إلى "الإماراتِ" هذه اللحظة؟
٣. لماذا تفضّلُ "ليلى" أنْ يَخْطبَها "آدم" من أهلِها قبلَ السفرِ إلى "الإماراتِ"؟

تمرين 44 صواب (✓) أو خطأ (X)

١. "ليلى" و"سامية" تتكلمانِ في التوتراتِ السياسيةِ أكثر من أيّ شيءٍ آخَر.
٢. يَنوي كلا "آدم" و"ليلى" السفرَ إلى "أبو ظبي" بعد انتهاءِ دراستِهما.
٣. "آدم" يريدُ الزواجَ بسرعةٍ بعد الإنتهاءِ من الدّراسةِ.
٤. "آدم" يعتمدُ على أسرتِه في النّواحي المادّيةِ من جميعِ الجوانبِ.
٥. "ليلى" غيرُ خائفةٍ وهي مع فكرةِ "آدم" في **تأجيل** postponing الزواجِ إلى ما بعد سنتين.

تمرين 45 اسئلة قواعد

١. في النص جملة شرط باستخدام "لو" اكتبوا الجملة وترجموها إلى اللغة الانجليزية.
٢. في النص أيضًا جملة شرط باستخدام "إنْ" أكتبوا الجملة وترجموها الى اللغة الإنجليزية.
٣. في الجملة التالية ذُكِرت "إن" مرتين. أين اسمها وخبرها في المرتين؟
"أعرف أن "ليلى" تود لو أنها كانت عصفورًا يطير إلى "الإمارات" هذه اللحظة".

قواعد (٦): الأسماء الخمسة

رأينا الكلمات (أبو، أبا، أبي) As you can see, the endings are not the short vowels, or *tanwiin,* we use for other nouns. This is because the word أب belongs to a special category called الأسماء الخمسة. This includes:
أب، أخ، حم (father-in-law), فو (mouth), ذو (owner of)

The same rule does not apply to the feminine versions of these nouns, such as أخت ,أم, حماة, "mother-in-law." The feminine version of ذو is ذات, and it behaves like other nouns. There is no feminine version of فو.
The markers are as follows:

المرفوع	المنصوب	المجرور
و، ـو	ا، ـا	ي، ـي

انظر إلى الأمثلة التالية

- أبو "آدم" لا يرحب بفكرة سفر "آدم."
- لقينا أبا "آدم" في السوق أمس.
- أرسل "آدم" رسالة إلى أبيه.

In principle, these words act in the same manner as any other noun, except when they are in an إضافة structure, and they must be singular. This is very important to remember. In all other positions, the five nouns will have the same ending markings as other nouns. Also remember that proper names that involve any of الأسماء الخمسة do not change. Therefore, أبو ظبي remains the same in all contexts and positions.

تمرين 46 الأسماء الخمسة بشكلها الصحيح.

١. تكلمت مع __________ على الـ"فيس بوك". (أب)
٢. __________ـها مريض وعنده صداع. (أخ)
٣. "__________ نواس" من الشعراء "العباسيين" المشهورين. (أب)
٤. "وكان __________ هما **صالحًا**. pious (أب))القرآن: الكهف: ٨٢)
٥. لي __________ لا يحب الإلكترونيات ولا يحب من يستخدمها. (أخ)
٦. يشرفني أن **ألتقي** meet بـ__________ـك. يبدو أنّ __________ك يفهم أولاده وبناته جيدًا. (أب)
٧. أظن أن هذا الموضوع __________ أهمية كبيرة. لنتكلم عنه أكثر. (ذو)
٨. مدير هذه المؤسسة شخص __________ خبرة كبيرة. (ذو)

تمرين 47 ترجموا إلى العربية مستخدمين الأسماء الخمسة.

1. My father's brother is my uncle.
2. The mother said to her child, "clean your mouth before your father or older brother sees it."
3. My friend's father-in-law is an owner of a very big company. His brother works for him.
4. The fathers of those children are very simple but modern, too.
5. What is in your mouth? Please clean your mouth before your father sees it.
6. Mary! Did you invite your father-in-law to the party? Your mother-in-law will be upset if you do not invite him.
7. It is necessary to get her father's approval for this marriage to happen.
8. My wife's father and my father have big stores in the mall.
9. The father of my two best friends changed after his travels and experiences in other countries.
10. My girlfriend has blue eyes and blonde hair.

تمرين 48

You are attending a wedding, and the couple is getting to know the invitees. One asks the other about who the invitees are. Use the words أبو, أخ, ذو.

تمرين 49 مشروع اليافطات billboards

As you walk around campus or town, make notice of any signs you observe. Bring your notes to class, and discuss with your classmates how you would expect to see them in Arabic. The following expressions may help you:

عدم – ممنوع – الرجاء عدم إلقاء القمامة – ممنوع

أفعال شائعة	
conduct, carry out	أجْرى، يُجْري، إجْراء
deal with	تعامَل مع، يَتَعامَل مع، تَعامُل مع
resist	قاوَم، يُقاوِم، مُقاومَة
contribute	ساهَم، يُساهِم، مُساهَمة
object	عارَض، يُعارِض، مُعارضة
support	أيَّد، يُؤيِّد، تأييد
plan	خَطَّط، يُخَطِّط، تَخطيط
achieve	أَنْجَز، يُنجِز، إنْجاز
postpone	أجَّل، يؤَجِّل، تَأجيل

صفات شائعة			
depressed	مُكْتَئِب (ج) مكتئبون	smiley, friendly	بَشوش (ج) بشوشون
complicated, complex	مُعَقَّد (ج) معقدون	interesting, arousing	مُشَوِّق (ج) مشوقون
distinct	مُمَيَّز (ج) مميزون	confident, being certain	واثِق (ج) واثقون
developed	مُتَطَوِّر (ج) متطورون	annoyed by	مُتَضايِق من (ج) متضايقون من
		loser, failing	فاشِل (ج) فاشلون

تمرين 50 اعرفوا زملاءكم

1

١. ماذا يُؤيِّدونَ وماذا يُعارِضون في حياتِهم؟
٢. هل يخطِّطون لمستقبلِهم؟ كيف؟
٣. ما هي أهمُّ الإنجازاتِ المُمَيَّزة في حياتِهم أو في حياةِ أحدٍ من أحبّائِهم؟
٤. في رأيِهم، هل ستُساهِمُ اللغةُ العربيّةُ في تَسْهيلِ حصولِهم على وظيفةٍ مُناسِبةٍ في المستقبلِ؟ كيف؟
٥. هل هناك أشخاص/ قضايا/ أشياء لا يرغبون في التّعامُلِ معها؟ كيف؟ لماذا؟
٦. هل أجْرَوْا مقابلةً مع شخصٍ عربيٍّ لفصلِ اللغةِ العربيةِ؟ أين أجروْها؟ هل أجروها باللغةِ العربيةِ فقط؟
٧. في رأيِهم، ما هي أهمُّ الوسائلِ لِمُقاومةِ **الجَهْل** ignorance؟ هل هناك أشياء أخرى يجبُ مقاومتها؟ مثل ماذا؟
٨. ما الأشياءُ التي يعتبرونها مُشَوِّقةً في دراسةِ اللغةِ العربيةِ؟ وهل هناك أشياء مُمِلَّةٌ؟ مثل ماذا؟
٩. في رأيِهم، ما هي أهمُّ مشاكلِ الشبابِ المُعَقَّدَةِ في الجامعاتِ؟ هل هناك حلولٌ لها؟ كيف؟
١٠. هل يؤَجِّلونَ عملَ واجباتِهم إلى آخِرِ لحظةٍ؟

1. What makes them feel annoyed?
2. Have they ever felt depressed? When? Why? How did they get rid of depression?
3. Have they ever helped a person in order to get rid of depression? How?

4. Have they ever conducted an experiment in a science class? Was it successful (funny, strange, etc.)?
5. Do they like to achieve their goals quickly? Or do they take their time in achieving what they need to achieve?
6. How do they deal with some of their complicated life problems?
7. Do they consider life in their country "developed"?
8. In their opinion, who is the biggest loser?

تمرين 51 املأوا الفراغ بفعل أو صفة مناسبة

١. لا أستطيعُ أنْ ________ الأكلَ، وخصوصًا الحلويّات وبالذّاتِ "الكنافة النابُلسيّة،" حيث يُمكنُني أنْ آكلَها في أي وقْتٍ من اليومِ.

٢. ________ الصحافيُّ الأمريكيُّ مُقابلةً صحافيّةً مع أستاذِ اللغةِ العربيةِ في برنامج "مدلبيري" وتحدّثا عن أسباب اهتمامِ الطلابِ الأجانبِ بدراسةِ اللغةِ العربيةِ وثقافتِها.

٣. رغم أنّه ________ معها بكلِّ حُبٍّ ويخافُ عليها إلى حدِّ الجُنونِ، إلّا أنّها تُعارضُ آراءَه، ولا تهتمُّ برَغباتِه وتحاولُ دائمًا أنْ تُسَبِّبَ له الإحراجَ في كلِّ مكانٍ يذهبان إليْهِ. لا أعرفُ لماذا تتَصَرّف بهذه الطريقةِ مَعَه؟!

٤. صحيحٌ أنّك ________ منذ أكثرَ من شهرٍ أنْ تقضي "شهرَ العسلِ" في "باريسَ،" ولكنّ إرادةَ اللهِ فوق كلِّ شيء فربّما (ف + رُبّما) يحدثُ أمرٌ ويمنَعُك من الذهابِ. تذكّر أنّ كلَّ شيء نصيبٌ في هذه الدّنيا!

٥. يا أخي لا ________ عملَ اليومِ إلى الغدِ. الشخصُ النّاجحُ هو الذي يُنجزُ كلَّ شيء بسرعةٍ، وفي الوقتِ المُناسِبِ.

٦. من اللازمِ أنْ نُساعدَ بعضَنا البعض، وأنْ ________ في تطويرِ بلادِنا، والعملِ على الوصولِ إلى مُستوياتٍ عالية من التّقدُّمِ في كُلِّ مجالاتِ الحياةِ.

٧. جلستُ مع شخصٍ أوكراني ________ أمس وحدّثني عن قِصَصِهِ المُشَوّقةِ طوالَ دراستِه العربية في "تونس"

٨. أنا ________ بأنّكَ ستُؤيّدُ فِكْرتَها ولنْ تُعارِضَ الذهابَ معها إلى البَحرِ غدًا فبالإضافةِ إلى أنّها شخصٌ رائعٌ فإنّ الجوَّ جميلٌ جدًّا ومُناسبٌ للرحلاتِ.

٩. ما لي why do I أراكَ ________ ـًا ومُكتَئبًا إلى هذا الحدِّ؟ يا أخي، القضيةُ ليسَتْ مُعقدةً كما تظنُّ، فأنت لستَ أوّلَ ولا آخر شخصٍ يفشلُ في الإمتحانِ. أرجوك، هيّا نخرجُ ونفرفش قليلًا.

١٠. هي امرأةٌ ذكيّةٌ و ________ وتُنجزُ أعمالَها بسرعةٍ، وتحترمُ مواعيدَها، وبالإضافةِ إلى ذلك يحبُّها الصغيرُ والكبيرُ.

١١. هو رجلٌ ________ وذكيٌّ يضحكُ دائمًا ولا يجعلُك تشعرُ بالملَلِ حتى ولو even if جلستَ معه لساعاتٍ طويلةٍ.

١٢. قامت الحكومةُ بعملِ مشاريعَ ________ في عِدّةِ مجالاتٍ، أهمُّها مجالُ التّعليمِ.

استماع (٤): العالم قرية صغيرة

تمرين 52 شاهدوا وأجيبوا

١. عمّ تتكلمُ الأستاذةُ "خلود" والأستاذةُ "ريما" في هذا الفيديو؟

٢. كيف ترى الأستاذةُ "ريما" تجربتَها مع الطلابِ الأجانبِ؟

٣. ذكرت الأستاذةُ "ريما" الأطفالَ في حديثِها، لماذا؟ ما دَوْرُ الأطفالِ في الموضوعِ الذي تتكلّمُ عنه؟

تمرين 53 صواب (✓) أو خطأ (X)

١. تقولُ الأستاذةُ "ريما" إنّ على الناسِ أن يعملوا جنبًا إلى جنبٍ بجدٍّ وعَطاءٍ من أجلِ العيشِ بسلامٍ في هذا العالمِ.
٢. علاقاتُ الأستاذةِ "ريما" مع طلابِها تنتهي بمجرّدِ انتهائِهم من الدراسةِ معها.
٣. ما زال طلابُ الأستاذةِ "ريما" يتواصلون معها من خلالِ مواقعِ التّواصلِ الإجتماعيّ.

تمرين 54 استمعوا جيداً ثم املأوا الفراغات:

أثْبَتَت هذه ____________ لي بأنّ العالمَ ____________ صغيرةٌ وأنّ الإنسانَ للإنسانِ وأنّنا ____________
يجبُ أنْ نعملَ ____________ وبعَطاءٍ كبيرٍ حتّى ____________ لهذا العالمِ وحتى ____________ جميعًا بسلام.

أغنية



أعودُ وكُلّي حنينٌ
كلمات: حبيب يونس
غناء: ماجدة الرومي

حبيب يونس: شاعر وصحافي وموسيقي لبناني.

تمرين 55 قبل الأغنية:

ابحثوا في الإنترنت عمّا يلي. وتعالوا إلى الصف لتخبروا بقية الطلاب ما وجدتم من معلومات. (يقسم الأستاذ الطلاب إلى مجموعات)

١. المواقعُ التاريخيّةُ والأثريّةُ في "الأردن" ("البتراء،" "عجلون،" "الكرك،" إلخ)
٢. حياةُ البَدو في "الأردن"
٣. نظامُ الحُكْمِ الملكيّ في "الأردن" وتاريخُ الهاشميين فيه

كلمات تعلمناها

الكلمة	سمات عامية	المعنى
زمان (ج) أزْمِنة		time
عانَق، يُعانِق، مُعانقة = عِناق		embrace, hug
دار (ج) دور		بيت

بلاد العُرب أوْطاني

مفردات جديدة

الكلمة	سمات عامية	المعنى
هَتَفَ، يَهْتِف، هُتاف	صَرّخ، يْصَرّخ، صراخ	scream, shout
شَتْوك	شتاكِ	شتاءك
عود (ج) أعْواد		lute
ناجى، يُناجي، مُناجاة		to conduct a secret conversation
دَعْ		let
ضَمّ، يَضُمّ، ضَمّ	عَبَط، يُعْبُط	embrace, join
شِبْر (ج) أشْبار		span of the hand
مَجيد		glorious, splendid
البتراء	البترا	Petra
قَطَف، يَقْطِف، قَطْف		pick, harvest
غار (ج) أغْوار		cave
الأَرْز		cedar
بَيْداء (ج) بَوادٍ = البوادي	صحرا	desert
أعاد، يُعيد، إعادة	رجّع، يْرجّع	أرْجع، يُرْجِع، الإرْجاع
عَجلون		name of city in Jordan
قَصْر عَمْرة		Amra Palace (a historical palace in Jordan)
عِزّ		power, honor, very high degree
تلا، يتْلو، تِلاوة		recite, follow, continue
الكَرك		Karak (a city in Jordan)
نَصَر، يَنْصُر، نَصر		to help attain victory, support

أعودُ وكُلّي حنينٌ أعود   لدارِ الأحبّةِ والقلبُ عيدُ
وصوتي يُعانقُ كُلَّ هُتافٍ   وليس لبحرِ اشْتياقي حُدودُ
أعودُ أُغنيكِ عمانُ إني   لليلِك نايٌ لِشَتْوِك عودُ
أعودُ أغنّي أناجي أُصلّي   سلامٌ عليك...سلامي ورود
دَعوني أضُمّ المدائنَ شوْقًا   ففي كلِّ شبرٍ زمانٌ مجيدُ
لبَترائنا يقطِف الغارُ أرْزًا   لبَيدائنا المجدُ مَجدًا يُعيد
لعجلونَ للعَمرة العزَّ أتلو   وفي الكركِ النصرُ نصرًا يزيد
دعوني أضمُّ المدائنَ شوقًا   ففي كل شبرٍ زمانٌ مجيدُ

تمرين 56 استمعوا إلى الأغنية وأجيبوا عن الأسئلة التالية بإجابات قصيرة

١. كيف تَصِفُ المغنّيةُ حالَها عند عودتِها إلى "عمّان؟"
٢. تكلّمت الأغنيةُ عن أماكنَ تاريخيّةٍ في "عمان؟" ما هي؟ وكيف تشعرُ المغنّيةُ تِجاهَها؟
٣. لماذا جاءت كلمةُ "الأرز" في الأغنيةِ؟

تمرين 57 اكتبوا صح (✓) أو خطأ (X)

١. تشعرُ المغنيةُ بأنّ قلبَها "سعيدٌ" جدًا بمجرّدِ رجوعِها إلى "عمان".
٢. المغنيةُ لا تحبّ الغناء في "عمان" إلّا في الليلِ وفي الشتاءِ فقط.
٣. المغنيةُ تشتاقُ إلى مدينة "عمان" كثيرًا.

تمرين 58 اعرفوا زملاءكم

أ اسألوا زملاءكم بالعربية

١. هل يتذكّرون كلّ شِبْرٍ من الأحياءِ التي وُلِدوا وكَبُروا فيها طوالَ طفولتِهم؟
٢. هل يستمعونَ إلى قِصصِ أجدادِهم أو آبائِهم أو أمّهاتِهم عندما كانوا في عِزّ شبابِهم؟ كيف يشعرون تِجاه هذه القصصِ؟
٣. هل يُناجون ربَّهم ويُصلّون له في الليلِ أحيانًا؟ ماذا يَطلُبون منه؟
٤. هل يظنّونَ أنّ الورودَ هديةٌ جميلةٌ يُمْكِنُ أنْ تُعْطى في أيّ مُناسبةٍ سعيدةٍ أو حزينةٍ؟ أي الألوان يقدمون؟
٥. إلامَ يشعرون بِشَوْقٍ كبيرٍ؟

ب اسألوا زملاءكم بالعربية

1. In their opinion, what is victory?
2. When they take things from others, do they return them to the owners quickly?
3. Do they play the flute or lute? Do they know someone who plays them? Or have they ever watched someone play them on TV? Did they like it?
4. Have they visited the desert before? Where? Did they like it? What did they like about it?

تمرين 59 ترجموا الجمل التالية:

1. My heart dances with joy every time I return to see my family.
2. My mom hugged me and she did not want to let go when I traveled for the first time to the Middle East.
3. Let's pray now, then we will continue picking the orange tree.
4. People screamed with a loud voice, "Victory to our homeland…victory to our homeland!"
5. She returned to him the expensive ring he gave her for her birthday.

تمرين 60 استمعوا واملأوا الفراغات دون الرجوع إلى النص الأصلي

أعودُ وكُلّي ________(١) أعودُ   لدارِ الأحبّةِ والقلبُ عيدُ
وصوتي ________(٢) كُلَّ هُتافٍ   وليس لبحرِ اشْتياقي حُدودُ
أعودُ أُغنيكِ عمانُ إني   لليلك نايٌ لِشَتْوكِ ________(٣)
أعودُ أغنّي ________(٤) أُصلي   سلامٌ عليك... سلامي ورود
________ (٥) أضُمّ المدائنَ شوْقًا   ففي كلِّ شبرٍ زمانٌ مجيدُ
لبَترائِنا يقطِف الغارُ أَرْزًا   ________(٦) المجدُ مَجدًا يُعيد
لعجلونَ للعَمرة العزَّ ________(٧)   وفي الكركِ النصرُ نصرًا يزيد
دعوني أضمُّ المدائنَ شوقـًا   ففي كل ________(٨) زمانٌ مجيدُ

تمرين 61 يقسّم الأستاذُ الطلابَ إلى مجموعاتٍ وتقومُ كلُّ مجموعةٍ بترجمةِ سطرين إلى ثلاثةِ أسطُر في الأغنيةِ من العربيةِ إلى الإنجليزيةِ.

تمرين 62 يللا نؤلف ونعيد صياغة الأغنية

Write a song using your own words that is similar to the topic of the song above. Be as creative as you can.

كتابة وبلاغة

تمارين مراجعة review لأدوات الربط وعبارات تحت المجهر في الدروس السابقة

تمرين 63 اختاروا الكلمات الصحيحة لملء الفراغات

بالإضافة إلى	على الرغم من	شيئًا فشيئًا
عندما	بالصدفة	بصورة عامة
بالعكس	على عجل	حتى
حسب اللزوم	لغير	إلى الأبد
من الصعب أن	حسن حظ	

١. هو غَريب. ________ ينْكي لا أسمَع لَه صَوتـًا.
٢. ________ تَجربَته مع الطّلاب الأجانب ما زال يفَكّر بِنفْس الطّريقة. نظنّ أنه ________ أن يغيّر الإنسانُ سلوكَه.
٣. عدد الذين لا يعملون لا يقلّ. ________ أعتقد أنّه يزيدُ يومًا بعد يوم.
٤. كنْت في المَكتبةِ أبحثُ عن كتابٍ نادر، ________ وجدت كتابـًا آخر أكثَرَ أهمّيّةً منه. كان ذلك من ________ ـي.
٥. هل من الممكن أنْ أتعلّم ثلاثَ لغات؟ بالطّبع، لكنّ ذلك لا يحدُث مرّةً واحدةً ولكن ________ ________.

٦. في وقتٍ من الأوقات، كنّا نظنّ أنّ الرّئيسَ في الدول العربية يبقى رئيسًا ________ ________ ________
وليس من الممكن تغييره. لكن ما حدث كان على ________ ما كنا نظن.

٧. الطبيب للمريض: "هذا دواء قويّ، يجب أن تأخُذَه عند الحاجة و________ ________."

٨. ________ ________ الوضعُ الاقتصاديّ في أمريكا الآن أحسن بكثير مِمّا (من ما) كان عليه في الماضي.

٩. رجع الرئيس إلى بلده ________ ________ بسبب التّوترات الدّاخلية والمُظاهرات الّتي حدثَت
بعد أن زادَت الحُكومةُ أسعار الخُبز.

تمرين 64 اسألوا زملاءكم وأجيبوا

In pairs, ask your classmates questions. They will need to answer using one of the following expressions:

إلى حدّ ما، بشكل كبير، من قريب أو من بعيد، لا وألف لا: مما لا شك في، بودي أو كان بودّي، على الأرجح، فيما يتعلق.

أدوات ربط وعبارات تحت المجهر

كلّي أمَلٌ *I am all hopeful (I am full of hope)*

This is **جملة اسمية**, used to emphasize the meaning. It is not simply "I am hopeful," but rather "I am hopeful in my entirety." It can be used with other words, such as:

- كلّي رَغْبةٌ أنْ أتعلمَ الطّبخَ العربيّ. *I am all hopeful to learn Arabic cooking.*
- كلّي حبّ لها رغمَ أنّها ما تكلّمتْ معي منذ سنواتٍ.

I have all love for her despite the fact that she has not spoken to me in years.

بِكلّ مَعنى الكَلِمة *in all that the word means*

This is also another way of emphasizing the meaning of an expression.

- الرّئيس هو أبو الوطن بِكل مَعنى الكلمة. *The president is the father of the homeland in all that the word means.*

نظراً لـ = بسببِ + اسم *due to, in view of, under the circumstances*

هذه العبارةُ تُستَخدَمُ للكلامِ عن سببٍ ما، ومن المُمكنِ أنْ تكونَ في وَسط أو في آخِر الجملة.

- نظراً لِمَرَضِها لم تذهب إلى العمل. أو:
- لم تذهبْ إلى العملِ نظراً لِمَرضِها.

Due to her illness, she did not go to work.

بينما *while*

أداة ربط connector يربط بين جملتين.

- بينما هي مشغولةٌ بعملِها، بدأت الرّيحُ تَهبّ بقوةٍ مِمّا اضطرّها إلى الدخولِ في البيتِ.

While she was busy in her work, the wind started blowing severely, which forced her to enter the house.

- بينما أنا في وسط البحرِ، شاهدتُ من بعيدٍ شيئًا.

While I was in the middle of the sea, I saw something from a distance.

- والجوُّ باردٌ بينما تكثرُ التّلالُ الرّمليّةُ أو كما يسمّونها في "الإماراتِ" "العراقيب."

And the weather is cold while sand dunes...are abundant.

We have seen or heard the previous statements. As you can see, there are two propositions in each. In 1 and 2, while an event is happening, another happens. In number 3, however, the expression بينما expresses a different and maybe a contradictory idea.

قَطْعًا *in no way, not at all, not in the slightest*

- ما قلته ليس له معنى قطعًا. *What you said in no way has a meaning!*

The expression can also be used to express refusal.

هل ستأتي إلى الحفلةِ الليلة؟ *Are you coming to the party tonight?*
قطعًا لا. أنا مشغولٌ جدًا. *Absolutely not, I am very busy.*

قلّما (قلّ + ما) *rarely*

The expression is used to emphasize that something or an event happens rarely.

- وقلّما يتكلمُ الناسُ بالعربيةِ خصوصًا وأنّ "أبو ظبي" فيها كميةٌ هائلةٌ من الناسِ القادمين من جنوبِ شرقِ "آسيا."

Rarely do people speak Arabic, particularly when Abu Dhabi has a large number of people who came from Southeast Asia.

بالذات *specifically*

The word ذات means "ego" or "self." But it can be used in other contexts, for example:

- لهذه الأسبابِ بالذات، عارَضت بعْضُ الشعوبِ العربيةِ حكوماتِها.

For these reasons specifically, some Arab nations opposed their governments.

- ما يحدثُ لفريقِ كُرةِ القدمِ في هذا الوقتِ بالذات ليس مَفْهومًا.

What is happening to the soccer team in this particular time is not understood.

بالمقارنة مع + اسم *versus, comparatively*

- هذه السيارة سريعة بالمقارنة مع السيارات المصنوعة في نفس السنة.

This car is fast in comparison with the cars made in the same year.

تمرين 65 ترجموا الجمل التالية إلى الإنجليزية

١. قَلّما عارَضَتْ الشُعوبُ العربيةُ حُكوماتِها قبل الرّبيعِ العربيّ.
٢. شُرب الخمرِ في الإسلامِ حرامٌ قطعًا بسببِ سلبيّاته على الشخصِ والمُجتمعِ.
٣. حصلت الكاتبةُ على جائزةِ "نوبل" نظرًا لكتاباتِها الأدبيّةِ الرّائعة.
٤. الأوضاعُ في كثيرٍ من دولِ الشّرقِ الأوسطِ مُتوتِّرةٌ بكلِّ مَعنى الكَلِمةِ.
٥. لا أحبّ هذا الفصل بالذّات، يا الله! كل صفوفي صعبةٌ ومُعقدةٌ.
٦. هي قطعًا لا تتذكّرُ ما حدث لها قبلَ حادثِ السيارة.
٧. بينما يشربُ أحدُ زملائي الحليبَ في الصباح، يشربُ آخرون العصيرَ أو الماءَ. ولكنّهم قطعًا لا يشربون الشايَ أو القهوةَ. هم غريبون بكُلِّ مَعنى الكلمة.

تمرين 66 استخدموا العبارة المناسبة لتكملوا الجمل التالية (يمكن استخدام بعض العبارات مرتين)

١. ليس من الضَروريّ أن تحضري إلى العمل اليوم __________ لأنّ هُناك عاصِفة ثلجيّة __________ رأينا

مثلها من قبل.

٢. لي بنت أخ تأكل الكثير من الخضروات والفواكه. ____________ هي تحب التّفاح والبندورة، ولكنها ____________ تأكل اللحم أو الدجاج.

٣. مباراةُ كُرَة القدم كانت مُثيرة ومُشوِّقة ____________ ____________ ____________.

٤. الأم لولدها: "تريد السفر أثناء الامتحانات؟ هذا غير ممكن ____________!"

٥. كان الأطفال يصرخون بصوت عالٍ ____________ كنت في زيارة صديق لي في المستشفى.

٦. العلاقة بين الولايات المتحدة واوروبا علاقة تاريخية ____________ ____________ ____________.

٧. هذا الكتاب طويل جدًّا ____________ قرأت مثله.

٨. شعرها أسود داكن ____________ مع شعر أمها.

٩. ________ ________ أن يتخرج هذان الطالبان في نهاية هذه السنة.

قراءة جهرية

بِصراحة، لا أفهمُ كيف يُمكِنُ لِبَعضِ الناسِ أن يأكلوا في المطاعمِ أو الفنادقِ على مدارِ السنة دونَ أنْ يشعروا بالمَلَلِ من ذلك. أنا شخصيًّا أحب أكل البيت خصوصًا وأنّ زوجتي مغربيةٌ والتي لا تُقَصّر أبدًا في شغلِ البيتِ حيث تقولُ دائمًا إنّ الطبخَ بالتّحديدِ هو مُتعتُها الخاصّة التي تُطلِقُ عنانَ إبداعِها فيه وتَتَفنّنُ فيه كثيرًا. أمس طبَخَتْ لي "الطاجينَ" المغربيّ باللحمِ وكان من أروعِ ما يكونُ واليومَ صنعتْ "الباستيلا" المغربيةَ والتي أعشقها وأستطيعُ أكْلها مرةً أو مرّتين أُسبوعيًّا. والدتي تجيء لزيارتِنا بين الحينِ والآخَر، وتتوتّرُ زوجتي كثيرًا بمُجرّدِ سماعها ذلك لأنّ والدتي تتدخّلُ في كل صغيرة وكبيرة بما يخصُّ الطبخَ. أفهمُ تمامًا سببَ توترِ زوجتي وأحترمُها كثيرًا لأنها لا تُظْهر لوالدتي أيّ دليلٍ على انزعاجها وتوترها، بل بالعكسِ تشجعها على الانخراطِ في الطبخِ وتتصرفُ زوجتي المسكينةُ وكأنّها ضَيفةٌ تساعدُ صاحبةَ البيتِ في شُغلِ البيتِ. والدتي فلسطينية ولا تعرفُ إلا الطبخَ الفلسطينيّ وتَتَحَيّزُ له كثيرًا ولا تقبَلُ إلا أنْ تأكلَ الطعامَ الفلسطينيّ من "مقلوبةٍ" و"مُسخنٍ" وغيره.

أعيشُ في "عُمان" منذ سنواتٍ طويلةٍ حيثُ أعملُ في مجالِ الهندسةِ هناك. بيتي يقعُ في حيٍّ صغيرٍ قريب من "الكورنيش" في مدينةِ "مسقط". تعجبُني التركيبةُ السكانية في "عمان" ففيها نوعياتٌ مُختلفةٌ من البشرِ الذين جاءوا من كل بقاعِ الأرضِ يبحثون عن فرصٍ أفضلَ للعملِ والحياةِ. فبِمُجَرّدِ سيرِك في أحدِ شوارعِ مدينةِ "مسقط"، فإنك تستطيعُ رؤيةَ أطيافٍ جميلةٍ مُختلفةٍ من الناسِ يمشون في كلِّ زاويةٍ من الشوارعِ حيث يلبسون ملابسَ مختلفةً في أشكالِها وأنواعِها فترى المواطنين العُمانيين يلبَسون ملابسَهم التقليديةَ الجميلة من "كنادير" و"مَصارّ" وغيرها، أما الوافدون فقد يلبسون نفسَ لباسِ العمانيين أو يلبسون البنطلوناتِ و"التي شيرتاتِ" وغيرَها. وتشتهر "عمانُ" بطبيعتِها الجذّابةِ وجمالِها الذي يستقطبُ الناسَ من شتّى بقاعِ الأرضِ كي يزوروا مَواقعَ سياحيةً جميلةً فيها مثل مدينةِ "صلالة" وقلعةِ "نزوى" وغير ذلك.

أنا وزوجتي نحبُّ الأسفارَ والترحالَ كثيرًا، ففي الصيفِ الماضي سافرنا في رحلةٍ إلى "المغرب" وبعدها إلى "نواكشوط" في "موريتانيا." تُعتبَر "موريتانيا" واحدة من الدولِ المهمةِ في مجالِ الصيدِ البحريّ والزراعةِ والمواردِ المعْدنيةِ. هذا ولقد أعجبتني الملابسُ الموريتانيةُ الرجاليةُ التقليدية والتي منها "الدّراعة" وهي ثوبٌ رجالي غالبًا ما يكونُ باللونِ الأزرقِ والأبيضِ ويلبسُ الرجالُ ما يُسَمّى بـ"سِروالِ الدراعةِ" تحت "الدراعةِ"، كما يلبسون القميصَ الموريتانيّ. وبالنسبةِ للملابسِ النسائيةِ فتتمثّل في "الملحَفةِ" وهي زيّ رسميّ وغير رسميّ في البلدِ، وتلبسُ النساءُ تحتَها ما يُسَمّى بـ"الرنباية". أما بالنسبةِ للأكلِ الموريتانيّ فأنا وزوجتي نعشقُ أكلةَ "المروج" أمّا أكلةُ "الفراسن بالحمص" فزوجتي لا تحبّها. كم جميلةٌ أنتِ يا "موريتانيا" وكم أرغبُ في الرّجوعِ إليك مرةً ثانيةً في المستقبلِ إن شاء الله.

تمرين 67 **اكتبوا حوالي ٢٠٠ - ٢٢٥ كلمة في واحد من الموضوعين التاليين**

١. كيف تختلف مدينتكم الجامعية عن مدينتكم التي درستم فيها المدرسة الثانوية؟

٢. ما هي أكلتكم meal المفضلة وكيف تقومون بتحضيرها؟

AN ANALYTICAL AND EVALUATIVE STUDY OF RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS AS DISCUSSED IN BOTH "AL KITAB" BY MAHMOUD AL-BATAL AND OTHERS AND "KALIMA WA NAGHAM" BY GHAZI M.ABUHAKEMA AND NASSER ISLEEM IN ACCORDANCE WITH THE STANDARDS OF (ACTFL)

By

Banan William Elias Zahran

Supervisor

Dr. Nizar Qbeilat

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the receptive and productive skills in both series: “ Al-kitab for teaching Arabic for Non-Native Speakers” and “Kilmeh w Nagham”, and to acknowledge the ways they were used and applied . In addition, it tackles the extent of the benefit that the students have achieved after studying both series of the book.

The study examines if both series of the book adhered to the criteria of The American Council (ACTFEL), and it shows the relevance between the premises of both series and the regulations of the ACTFEL criteria. For example, the linguistic levels (advanced, intermediate, beginner, excellent) have certain rules included in the international criteria. Therefore, the skills vary according to these levels. Thus, this study evaluates and works on finding the link between the characteristics of each learner based on his linguistic level, and the scientific content in both series which includes the receptive skills (listening and reading) and the productive skills (writing and speaking).

This study at hand analyzes and sheds the light on the cultural aspect explored in both series of the book, and it brings forward the importance of including this aspect in learning and acquiring the language as it is vital for the learner to be present in the environment of the language he/she is learning. Moreover, this study intends to propose several suggestions that might be implemented to achieve the best educational ways and to lessen the number of problems that might face the learner. Hopefully, this study will contribute in amending some of our set curriculum in the Arab World so as such curriculum will be subjected to certain international criteria that cannot be overlooked, and maybe it will benefit the writers of both series.

The main purpose of this study is to explore the success achieved by the series "Kalima w Nagham" through strengthening the educational content and reinforcing the evaluative aspects and the curricular and extra-curricular activities, especially that the authors of this series have already dealt with the series "Alkitab" and have taught its units for a long period of time.